

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUZANA DE CARVALHO LIMA

O PROFESSOR E OS DISCURSOS SOBRE A LITERATURA

CURITIBA

2015

SUZANA DE CARVALHO LIMA

O PROFESSOR E OS DISCURSOS SOBRE A LITERATURA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação – Linha de pesquisa: “Cultura, Escola, Ensino”, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Castro

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Lima, Suzana de Carvalho
O professor e os discursos sobre a literatura. / Suzana de Carvalho
Lima. – Curitiba, 2015.
89 f.

Orientador: Profº Drº Gilberto de Castro
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná

1. Educação – literatura – análise do discurso literário.
2. Literatura – discursos – escola. 3. Leitura – literatura – professores. I.
Título.

CDD 372.4

PARECER



Defesa de Dissertação de Suzana Carvalho Lima para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Gilberto de Castro, Prof.^a Dr.^a Suzete de Paula Bornatto, Prof.^a Dr.^a Angela Maria Rubel Fanini, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "O PROFESSOR E OS DISCURSOS SOBRE A LITERATURA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Gilberto de Castro		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Angela Maria Rubel Fanini		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Suzete de Paula Bornatto		APROVADA

Curitiba, 30 de setembro de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Para Albani, Maria e Vivi,

De que pode precisar uma mulher que tem
amigos maravilhosos, um amor que a faz feliz e
responsabilidades que não param de crescer?

De ajuda.

Obrigada, pai e mãe.

Para Danilo Kawai,

Que já me proporcionou as experiências
mais incríveis, os sabores mais exóticos e
lugares inesquecíveis.

Desta vez você se superou: me levar ao
altar a dois meses da defesa?!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, cuja natureza é verbo.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto de Castro, rara combinação de consistência acadêmica e atenção à escola.

Agradeço à Profa. Dra. Angela Maria Rubel Fanini, integrante da banca de qualificação e defesa, sua firmeza e serenidade me fizeram confiar que tinha um caminho.

Agradeço à Profa. Dra. Suzete de Paula Bornatto, cujas orientações redirecionaram com objetividade o meu olhar. Foi com seus discursos provocativos que dialoguei em boa parte desta última etapa. Foram decisivos!

Agradeço à instituição que abrigou a pesquisa pelo apoio e incentivo à atitude reflexiva.

Agradeço às professoras participantes da pesquisa pela confiança em partilhar suas experiências. Admiro-as ainda mais pela dedicação e sabedoria que li em suas palavras. Quanto à literatura? Não achei bem as respostas, mas penso que temos alguns caminhos.

Agradeço à Danielle Stapassoli, à Juliana Heleno e à Silvana Ribeiro pela compreensão nas ausências, pela abertura e disponibilidade.

Agradeço à Lilian Palmquist e à Rosane Galvão, meninas adoráveis que vivem – vejam só – numa biblioteca!

Agradeço às amigas mais queridas que me apoiaram antes mesmo de o projeto existir. Angélica Laurino, Gisele Noguchi, Isabel Bornatto, Luciane Hagemeyer, Priscila Renck(!), Paula Guimarães, Priscila Dias, Rose Pigatto, Soila Rehme e Suzana Brito, obrigada pela inspiração, pelas conversas enriquecedoras, pelos conselhos, pelas broncas, pelo carinho e cuidado.

Agradeço à Emanuelle Pereira, cúmplice querida em toda esta caminhada.

“Entendes tu o que lês?
E ele disse: Como poderei entender,
se alguém me não ensinar?

Atos, 8, 30 - 31

RESUMO

A julgar pelo que dizem os poetas, a literatura encerra grandes promessas. Na sala de aula, entretanto, nem sempre elas se realizam espontaneamente. Assim, partimos da escola em busca de alternativas para o trabalho com o texto literário, e é nossa trajetória que vai impressa aqui. A princípio, nos detemos a refletir sobre a nobreza com que a sociedade brasileira reveste o livro literário, descobrindo suas raízes na cultura humanista, herdada ou copiada dos europeus. Então, num movimento de identificação e desconstrução, abordamos alguns consensos pedagógicos a respeito do tema: que a literatura esteja em crise na escola, que esteja em curso um empobrecimento do gosto literário e que o texto, para gerar prazer, não possa ser explorado além da leitura gratuita. Aqui e ali, viajam conosco Marcia Razzini (2000), Gabriel Zaid (2004), Rildo Cosson (2014) e Márcia Abreu (2006). Aprofundamo-nos em obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem*(2009), *Estética da Criação Verbal* (2011) e *Teoria do Romance*(2010), redescobrimos a dimensão da teoria bakhtiniana que pode conferir consistência às promessas de humanização, criticidade e prazer contidas na literatura. Finalmente, regressamos à escola com a ideia de que não são necessárias grandes revoluções. Há que se compreender melhor teorias que já estão na base dos trabalhos que desenvolvemos com a linguagem, reconhecendo também nas formas do texto literário a multiplicidade de discursos que o caracteriza. É assim que a literatura oferece sua contribuição à formação de sujeitos mais complexos e, talvez, melhores.

Palavras-chave: leitura literária, análise do discurso, ensino de literatura.

ABSTRACT

Judging by what poets say literature holds great promises. In the classroom, however, they do not always perform spontaneously. Thus, we left the school searching for alternatives to work with literary text, and our path is going to be printed here. At first, we pause to reflect on the nobility that Brazilian society covers the literary book, finding its roots in humanistic culture, inherited or copied from the Europeans. Therefore, in a movement of identification and deconstruction, we deal with some pedagogical consensus on the subject: that literature is in crisis at school, it is an ongoing impoverishment of literary taste and the text, to generate pleasure, cannot be exploited beyond the free reading. Here and there, travel with us Marcia Razzini, Gabriel Zaid, Rildo Cosson and Marcia Abreu. We delve in works such as *Marxism and the Philosophy of Language*, *Aesthetics of Verbal Art* and *Questions of Literature and Aesthetics*, rediscovering the dimension of Bakhtin's theory that can give consistency to humanization promises, criticality and pleasure contained in the literature. Finally, we return to school with the idea that great revolutions are not required. It must be necessary to understand the theories better that are already on the work base we develop with language, also recognizing in literary text forms the multiplicity of discourses that characterizes it. This is how literature offers its contribution to educate subjects more complex and perhaps better.

Key-words: literary reading, discourse analysis, literature teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LITERATURA – UMA PAIXÃO NACIONAL?	14
2. A ESCOLA E A LITERATURA NA PERSPECTIVA ACADÊMICA.....	22
2.1 EM CRISE.....	22
2.2 BOA LITERATURA E MÁ LITERATURA.....	29
2.3 TEXTO NÃO É PRETEXTO.....	35
3. UMA VISÃO FORMALISTA E UMA VISÃO DIALÓGICA DA LITERATURA	41
3.1 UMA VISÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	44
3.2 DO ESTUDO DA LINGUAGEM AO ESTUDO DO ROMANCE.....	46
3.3 UM ESTUDO DIALÓGICO DO ROMANCE.....	51
4 EVIDÊNCIAS DE UMA CONCEPÇÃO ESCOLAR DE LITERATURA – UMA ANÁLISE DISCURSIVA	54
4.1 O DISCURSO INSTITUCIONAL.....	57
4.2 CONCEPÇÕES DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	59
4.3 OUTRAS REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO INSTITUCIONAL.....	66
4.4 CINCO PROFESSORAS E SEUS IDEAIS DE LEITURA LITERÁRIA..	69
4.5 A LEITURA DOS PROJETOS INDIVIDUAIS	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE	91

INTRODUÇÃO

Naturalmente que aqueles que se derem ao trabalho de ler esta pesquisa o farão preocupados em situar contextualmente a voz que fala desde estas páginas, buscando adivinhar-lhe a intencionalidade, as paixões e os desafetos.

Para facilitar o trabalho do leitor cauteloso, penso ser honesto e recomendável admitir que bem cedo descobri com paixão os livros da biblioteca. Entretanto, ainda que os devorasse com prazer, ao final do Ensino Médio, muitas obras continuavam a me espreitar das prateleiras, sem que eu tivesse encontrado tempo para abri-las.

Ingressei no curso de Letras da UFPR em 2003, fantasiando os dias de universitária que passaria mergulhada nos livros de literatura, desvendando um a um os títulos que não tivera oportunidade de explorar. Quatro anos mais tarde, deixava a universidade diplomada, mas, certamente, com muito, muito menos livros lidos do que gostaria.

Tal situação me encheu de culpa tão logo me vi no papel de professora que precisava apresentar todos os grandes autores da literatura portuguesa, brasileira, francesa, espanhola, inglesa e até africana(s) para alunos extremamente céticos quanto ao encanto que eu jurava haver nos livros. Súbito me vi pendente do livro didático para testemunhar sobre obras cuja possibilidade de leitura se tornava cada vez mais remota para mim, conforme os compromissos profissionais iam se acumulando. Vivi então a minha primeira grande crise do magistério, pois me encontrei repetindo práticas que ainda há pouco, enquanto estudante de Metodologia de Ensino, eu tanto recriminava.

O inconformismo com esse estado de coisas me levou, em 2009, ao curso de pós-graduação da PUC-PR em Leituras de Múltiplas Linguagens da Comunicação e da Arte. Já não esperava mais passar os dias desfrutando da literatura, mas precisava saber o que se discutia, então, a respeito do ensino e da leitura nas escolas. Tomava consciência do papel ativo do leitor na interação com os textos, da intensidade dos movimentos ocultos na aparente tranquilidade do ato de ler e do que se dizia sobre a especificidade do literário.

Aproveitei o período para conhecer o que recomendavam os parâmetros curriculares nacionais a respeito da literatura e me convenci de que, de fato, o tema estava envolto em uma aura romântica e sagrada que muito dificultava perceber os problemas com clareza. Seria preciso mais.

Logo depois disso, passei a trabalhar com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Tive a sorte de encontrar uma instituição que reservava ao professor o papel de pesquisador e autor efetivo de sua práxis, o que também me tornava mais diretamente responsável pela relação que as crianças de dez anos desenvolviam com o livro. A despeito de todas as minhas paixões e convicções, preciso confessar que não via assim tantos leitores vorazes quanto gostaria, nem sequer conseguia visitar a biblioteca com as crianças de forma assídua e mal abria dois ou três títulos ao longo do ano para ler *para* os alunos. A que desculpas eu recorreria agora?

Nas reuniões pedagógicas e de estudo, nos corredores, falava e ouvia sobre a leitura literária, recebia e reforçava uma série de consensos que beiravam a crença pela ausência de fundamentação teórica. As condições de trabalho muito próximas de um ideal nessa escola, me levaram a percebê-la como um campo privilegiado para investigar por que, a despeito das bibliotecas bem equipadas, de professores sinceramente preocupados com a leitura, da enorme oferta de livros convidativos, dos festivos eventos literários dentro das dependências do colégio, o leitor simplesmente teimava em não florescer nas nossas salas de aula. Era luz, água, terra, semente? O que faltava?

Como eu, outros professores desta escola viviam a mesma angústia. Quando, em 2013, o projeto desta pesquisa foi selecionado para o Mestrado em Educação da UFPR, indiretamente eles aceitaram participar do processo, oferecendo-me os relatos escritos de suas práticas e reflexões acerca do ensino de português. O presente trabalho resulta da investigação que se seguiu, tanto nos entremeios dos discursos dos professores, quanto nos muitos livros dedicados a desvendar a relação da literatura e da escola.

A primeira seção do trabalho dá conta do exame do contexto histórico em que se inserem os sujeitos da pesquisa: escola, professores, alunos. Observa-se, culturalmente, a mitificação do objeto-livro, esclarecida, sobretudo pelo trabalho de pesquisa histórica de Márcia Razzini. Descobre-se a raiz

desse fenômeno na adoção da cultura humanista vivida fervorosamente no século XIX, tanto no Brasil, como na Europa.

O segundo capítulo, procura ordenar os discursos acadêmicos sobre a literatura, recorrendo a pesquisadores que há muito tempo buscam contribuir com a escola nesse aspecto. Surgem aí as vozes de Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Rita Jover-Faleiros, Márcia Abreu, Rildo Cosson e outros. Verifica-se a limitação de alguns consensos já bastante estabelecidos no meio escolar: a ideia de que se esteja lendo menos; de que esteja ocorrendo um empobrecimento do gosto literário e de que não se possa escolarizar o texto literário.

O terceiro capítulo aparta-se da animada confusão de vozes para examinar atentamente as possibilidades de análise e leitura literária sugeridas pelo Círculo de Bakhtin. As ideias dos pensadores russos apresentam-se como bastante adequadas para conferir consistência, lucidez e clareza à quase transcendente literatura.

Finalmente, com o apoio de toda a pesquisa empreendida, dialoga-se com as dúvidas e anseios dos professores que gentilmente ofereceram seus “projetos individuais” - documentos escritos endereçados à equipe de orientação pedagógica da escola pesquisada. Esses documentos, nos quais sistematizam acertos e desacertos de suas práticas metodológicas, prestaram-se à leitura atenta realizada a partir dos pressupostos teóricos da análise do discurso bakhtiniana, sempre em busca da resposta à pergunta que nos afligia, enquanto comunidade escolar, a respeito da literatura. O exercício investigativo revelou uma distância entre o Projeto Pedagógico da Área de Língua Portuguesa, principal referencial teórico coletivo, e o modo como os professores, individualmente, compreendem os pressupostos teóricos acerca da linguagem. Isto se revelou mais fortemente em relação ao trabalho com a literatura. Porém, de modo geral, há dificuldade para compreender de que modo a especificidade da disciplina pode cumprir seus potenciais formativos.

Partindo do contexto micro de uma escola curitibana, este trabalho se oferece como contribuição para outros professores e outras instituições que partilham das mesmas inquietações relatadas aqui.

1 LITERATURA – UMA PAIXÃO NACIONAL?

“Há pessoas que compõem livros como quem dá bolinhos”.

A palavra é de D. Quixote e foi habilmente replicada pelo crítico cultural e ensaísta mexicano Gabriel Zaid (2004, p.19) ao observar que, independentemente de nosso grau de desenvolvimento social, fizemos do livro um grande fetiche.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* publicada pelo Instituto Pró-Livro em 2012 investigou a presença da leitura no imaginário do brasileiro. 64% das 5.012 pessoas entrevistadas disseram concordar totalmente com a frase: “Ler bastante pode fazer uma pessoa ‘vencer na vida’ e melhorar a sua situação socioeconômica”. Apenas 3% discordaram totalmente.

O sistema judiciário, a julgar por algumas de suas últimas determinações, deposita a mesma fé na leitura (de literatura!). Desde julho de 2012, os detentos de Presídios Federais podem reduzir suas penas se lerem livros e o comprovarem por meio de uma resenha ou por meio de uma entrevista com o juiz.

Os presos catarinenses de Joaçaba iniciaram a participação no projeto intitulado *Reeducação do Imaginário*, levando um dicionário e um exemplar de *Crime e Castigo* para ler na cela em trinta dias. Em entrevista¹, o juiz Márcio Umberto Bagaglia, idealizador do movimento em SC, comentou que o projeto deve proporcionar a “leitura do pensamento conservador, obras clássicas”, acreditando piamente que esse repertório contribuirá para formar a personalidade e o caráter dos presos.

Em 2007, Gilberto de Castro coordenou um trabalho de identificação dos discursos veiculados na mídia impressa sobre a leitura. Foram investigadas as representações de leitura em charges, ilustrações, campanhas publicitárias e outros gêneros publicados entre os anos de 1970 a 2000 na *Folha de S.Paulo*, na *Veja* e na *Gazeta do Povo*. Castro descobriu o que chamou de metonímia da leitura. A expressão alude ao fato de que boa parte das publicações sobre o

¹ Entrevista concedida à TV Bom Dia SC – Projeto Reeducação do Imaginário: apenas leem obras clássicas em Joaçaba. [20 de novembro, 2012]. Joaçaba: TV Bom Dia SC.

tema não o concebe sem o suporte do livro. A conhecida noção do hábito de ler traz implícita a ideia de que o saber está condicionado à quantidade de coisas lidas, o indivíduo é cobrado pela quantidade de livros que consome.

A ascensão das novas tecnologias suscita por toda parte impulsos de proteção à leitura, irremediavelmente, ao que parece, ligada ao livro. A Associação de Editores de Madrid, por exemplo, lançou em 2013 uma campanha na qual personagens como D. Quixote, o Pequeno Príncipe e Moby Dick são vistos abatidos por personagens de jogos eletrônicos ou em cenários de seriados televisivos como *Lost*. As imagens são acompanhadas de uma frase cuja mensagem é essencialmente: salve um livro. Leia um livro. Não gaste todo o seu tempo com jogos.²

Como bem exemplificam os casos citados, vive-se, ao menos discursivamente, um clima de extrema simpatia em relação à leitura e espera-se dela quase tudo, especialmente se literária. Facilmente termos como viagem, imaginação e novos horizontes são associados a essa atividade, atribuindo a ela um poder quase místico ou espiritual sobre as mentes dos leitores. Ao ler *Crime e Castigo*, algo saltará das páginas do livro, se imiscuirá para dentro da consciência do sujeito e modificará de alguma forma suas práticas, o modo como se insere no mundo objetivo. Leitores, aliás, frequentemente são representados como criancinhas sonhadoras, encarapitadas em livros, voando sobre os campos distantes ou então acompanhadas de seres alados. Todo esse contexto produz implicações muito difíceis de ignorar quer para os estudiosos da teoria literária, quer para os professores nas salas de aula.

Gabriel Zaid identifica como um fenômeno característico do nosso tempo o *Imperativo Categórico de Ler e Ser Culto*. Nesse sentido, “uma biblioteca é uma sala de troféus” (ZAID, 2004, p.18). O problema é que não acumulamos livros lidos, mas “projetos de leitura”.

O autor mexicano reúne uma série de dados estatísticos para demonstrar que, se a população mundial cresce em proporção aritmética, os livros crescem exponencialmente, alimentando a culpa que carregamos pelas

² Um dos slogans da campanha diz: “When you spend all that time playing war video games, it’s not just your enemies you finish off. Save a book. Read a book”. Em tradução livre: “Quando você gasta todo o seu tempo lutando em vídeo games, não é somente os inimigos que você extermina. Salve um livro. Leia um livro”.

obras que nunca serão lidas. Erigimos altares para os livros, mas, segundo ele, apreciamos muito mais publicar do que ler, vivemos mesmo uma “grafomania” que não dá nenhum sinal de esgotamento. Isso explica o paradoxo de vivermos cercados de livros, enquanto muito poucos deles conseguem, efetivamente, encontrar seus leitores.

“Antes de morrer faça um filho, plante uma árvore e escreva um livro” recita Zaid (2014) enquanto extrai da memória o caso de Sócrates e sua implicância com esses objetos tornados quase míticos. A desconfiança do filósofo grego se devia ao fato de que, apoiando-se nos livros, as pessoas deixariam de aprimorar faculdades mentais tão importantes quanto a memória e, pior, passariam a acreditar que, por terem livros, teriam conhecimento. Está aí implícita uma concepção de leitura que desconsidera o leitor como sujeito ativo. Mas, quanto a acumular livros como quem acumula conhecimento, parece que Sócrates tinha mesmo razão.

No Brasil, Marcia Razzini, pesquisadora da UNICAMP, nos ajuda a desvendar essa supervalorização do livro, especialmente do literário. Trata-se de relação nascida da necessidade que a elite brasileira do século XIX, atrasada e escravocrata, tinha de aproximar-se minimamente dos centros europeus, destilando refinamento, ao passo que, resolutamente, procurava diferenciar-se da população não escolarizada.

Em sua tese, publicada em 2000, Razzini divulgou uma portentosa e consistente pesquisa do currículo da escola secundária brasileira no período compreendido entre 1838 a 1971. Por meio de documentos legais e de programas de ensino do Colégio Pedro II (por muito tempo eleito em decretos governamentais como modelo e parâmetro para instituições públicas e privadas), ela perseguiu a evolução do ensino de língua portuguesa e de literatura no Brasil. Entre o Segundo Reinado e a Ditadura Militar, viu a língua portuguesa e a sua literatura despontar timidamente entre as línguas clássicas (grego e latim) e as europeias (francês, alemão e inglês) e ir se fortalecendo a partir de 1870, ganhando espaço a bordo de um projeto nacionalista iniciado em torno da Proclamação da República.

Naquele período, a literatura integrava a disciplina de Retórica, mas constituía modelo não apenas para “o bem falar”, como para o “bem escrever”. Seu domínio era testado nos Exames Preparatórios para o ensino superior e,

mesmo quando as reformas começaram a mitigar essa exigência, a literatura continuou ainda, por algum tempo, a ser condição para ingressar na faculdade de Direito, uma das mais tradicionais do país. Essa literatura, porém, preferencialmente não correspondia à brasileira:

Apesar de alguns momentos de pico nacionalista, sem escolas populares nossa literatura esmaecia no gosto do leitor brasileiro de fino trato, frente à concorrência das literaturas clássicas e das literaturas modernas europeias, especialmente da francesa, inglesa e portuguesa. A literatura brasileira foi, por muito tempo, o clássico pobre dos ricos, ou ainda, dos poucos alfabetizados.
(RAZZINI, 2000, p.36)

A pesquisadora faz ver, entretanto, que o apego à cultura humanista era um fenômeno mais amplo e vivenciado também na Europa, onde a influência dos clássicos e, depois, da literatura e língua francesas revelou-se tão intensa a ponto de retardar a aceitação do inglês nas universidades mais prestigiadas da Inglaterra: Cambridge e Oxford.

De qualquer modo, como a educação brasileira seguiu o modelo humanista de extração francesa, em latim ou em francês, desde o Segundo Reinado, lá estava a literatura garantindo o lustre dos poucos e privilegiados jovens com acesso à escola secundária. Razzini, que chegou a formular quadros de horários das disciplinas ministradas no Pedro II e gráficos da carga horária de cada matéria, recorta um trecho de Jeffrey Needell, estudioso dos costumes da elite carioca na virada do século, com intenção de demonstrar a ascendência da literatura sobre as ciências exatas:

O colégio buscou sua inspiração e seu currículo na educação clássica francesa. Desde o início, a preferência recaiu sobre línguas e literaturas antigas e modernas, religião, história, filosofia e retórica, em detrimento da matemática e das ciências naturais.
(NEEDELL, Apud. RAZZINI, 2000, p.32)

Década a década, a pesquisadora acompanha diversas reformas de ensino e programas curriculares, sempre centrados no colégio Pedro II, cujas políticas eram obrigatoriamente adotadas pelas demais instituições, públicas ou privadas. A princípio, além de modelo para a fala e a escrita, a literatura brasileira se justificava no quadro de disciplinas por representar a história da língua, a qual, num projeto nacionalista, deveria ser aprendida. O Português

cresceu em importância e peso curricular quando os exames preparatórios para o ensino superior estabeleceram que o estudante teria de ser aprovado nessa disciplina para inscrever-se nas demais. Conforme o ensino secundário ganhou estabilidade, tornando-se obrigatório para o ingresso no superior, a carga horária da disciplina foi ampliada e mais bem distribuída ao longo dos anos. Já a literatura, conforme a Retórica perdia especificidade, sendo incorporada à Língua Portuguesa e deixando aos poucos de ser exigida nos Preparatórios, fez o caminho inverso, tornando-se de fato um complemento à formação do estudante.

Durante todo esse período, frequentemente o ensino de literatura se deu por meio de manuais com fragmentos de prosa ou poesia, constituindo também modelo de escrita, de comportamento ou um quadro histórico da língua. Foi só na década de 1970, durante a Ditadura Militar, que a disciplina de Português apareceu claramente associada à comunicação e à expressão:

Conforme escreveu Maria Alice Faria, “[...] a literatura, de texto hegemônico como padrão na escola, passou a ocupar um pequeno espaço entre os outros muitos que são utilizados na vida social” (1999, p.10). A autora atribuiu o fenômeno ao contraste do grande desenvolvimento dos estudos linguísticos ante a timidez conservadora dos estudos literários. Se os gêneros jornalísticos, por exemplo, inundaram a escola, os textos literários foram se limitando cada vez mais ao papel de coadjuvantes.

Logo seria o caso de lamentar a abertura da escola aos textos utilitários de efetiva circulação social.

Há quem defenda a supremacia do texto literário sobre os demais. Bakhtin, por meio de sua teoria do romance, trará a possibilidade de pensar o literário justamente como uma teia ou extrato de múltiplos discursos rearranjados e tão conectados às esferas sociais quanto o seja uma notícia, uma charge, um cartaz ou anúncio publicitário - característica que mais aproxima a literatura de outros gêneros do que a diferencia. Perseguindo as origens do discurso romanesco, o autor identificará essa propriedade dialógica na linguagem verbal, mas também no teatro romano e nas artes plásticas, nas pinturas e murais que representavam cenas heroicas e o seu duplo parodizante (2010, p 375.). Mas este aspecto será desenvolvido mais adiante.

Rildo Cosson afirma convicto:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, **como nenhum outro tipo de leitura** o faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2014, p. 30. Grifo meu.)

Já Antoine Compagnon recorda: “Desde a modernidade a literatura entrou na ‘era da suspeita’”(2006, p.22). Em aula inaugural no Collège de France, ele refletiu sobre o tema e achou de perguntar também: “Literatura para quê?” Em um anfiteatro lotado e com transmissão externa por um telão, falou por uma hora e meia no dia 30 de novembro de 2006 sobre essa questão:

[...] o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lares, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil – mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada. Quando se pergunta de qual livro gostam menos, os alunos do ensino médio respondem Madame Bovary, o único que foram obrigados a ler.” (COMPAGNON, 2006, p.21)

De maneira serena, o autor reconhece que as sociedades tornaram-se mais complexas, desenvolvendo outros meios de tratar das experiências humanas que não apenas a literatura:

[...] devo manter a ideia de que a literatura nos inicia no mundo de maneira exclusiva?
 [...] as argumentações a favor de só a literatura, só a leitura, só o romance se fecham na defensiva, pois não é preciso reclamar tais privilégios. (COMPAGNON, 2006, p.54)
 Querer demais é correr em direção ao fracasso. As biografias não nos fazem viver a vida dos outros? O cinema não contribui para nossa experiência da narrativa e, portanto, para a constituição da nossa identidade? (COMPAGNON, 2006, p.55)

Mesmo assim, decide insistir em uma leve superioridade do discurso escrito frente ao cinema, por exemplo. A superioridade da literatura reside, segundo ele, na especificidade do trabalho com a língua e na solidão que é o ato de ler, fatores que conferem grande autonomia ao leitor para interpretar, saborear, julgar, aprovar ou condenar as experiências constituintes do enredo,

as quais lhe vão sendo apresentadas num ritmo que o próprio leitor define e que, portanto, é sempre singular para cada pessoa.

Acreditamos que uma concepção dialógica da linguagem nos liberte dessa velha dicotomia entre língua e literatura, mas o tema será desenvolvido logo mais.

Os fatos, enfim, nos dão muito em que pensar, sobretudo porque, conforme o Círculo de Bakhtin, a formação do sujeito se dá por um conjunto desordenado de vozes, de discursos cuja origem nem sempre se pode identificar. Contudo, a consciência e os atos estão completamente impregnados por esses discursos advindos da mídia, da ciência da família, das comunidades com as quais, direta ou indiretamente nos relacionamos.

Por isso a importância de observarmos os aspectos discursivos de nossa formação subjetiva que estão agindo sobre nós de forma implacável e que são os responsáveis por uma gama enorme de ideias, avaliações e preconceitos que reproduzimos e mantemos. (PICANÇO e CASTRO, 2008, p.59)

No Brasil, nós, professores, somos apontados³ como os grandes agentes formadores de leitores. Ocorre que, segundo Ezequiel Silva (2003), do grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita da UNICAMP, não costumamos apresentar uma formação muito sólida a respeito da leitura, de modo que os discursos provenientes do meio acadêmico, não são necessariamente mais intensos para nós que as certezas naturalizadas pelo senso comum. Quando se trata de tomar decisões sobre a literatura, recorre-se frequentemente à memória da infância, ao relato de outros mestres, recorre-se à intuição. Estes são sim elementos formativos e constitutivos do sujeito, por outro lado, se representarem toda a sua referência, podem indicar a fragilidade de um programa educacional, até porque nem todo professor viveu ou vive experiências literárias⁴.

A mídia, as famílias, os críticos literários, cada uma dessas esferas de comunicação alimenta sua própria noção do que seja literatura e do tratamento que se deva dispensar a ela – quase sempre um tratamento privilegiado. As

³ Referência à pesquisa *“Retratos da Leitura no Brasil”*, publicada pelo Instituto Pró-Livro, em 2012.

⁴ Sobre isso consultar HELENO (2014). Ela conduziu pesquisa com 34 professoras, das quais apenas 16 disseram ter iniciado suas trajetórias de leitura na infância ou adolescência.

certezas do professor advêm do modo como recebe essas ideias, daí que este trabalho tenha por objetivo investigar a relação dele com esses discursos.

Buscando cumprir tal propósito, no próximo capítulo analisaremos uma gama de pressupostos acadêmicos sobre o tema e os possíveis efeitos deles para a promoção da leitura e da literatura na sala de aula.

2 A ESCOLA E A LITERATURA NA PERSPECTIVA ACADÊMICA

2.1 EM CRISE

O que dizem muitos dos pesquisadores acadêmicos sobre a literatura e a escola? Que elas estão em crise, é claro! O que nos leva de imediato a procurar nos anais da História quando foi que as duas alguma vez viveram anos dourados.

Em 1982, na contracapa do livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, Regina Zilberman escrevia:

Dez anos depois da última reforma no 1º e 2º grau, o professor de língua e literatura se percebe perplexo diante de uma crise de competência dos alunos na área que lhe cabe. E são as discussões a respeito da leitura e do lugar do livro na escola as que têm se mostrado mais contundentes, na medida em que denunciam o desamparo do professor perante a necessidade de exercer sua função com eficiência.
(ZILBERMAN, 1982)

As palavras de Zilberman adquirem conotação especial, tanto pelo fato de a autora ter se dedicado como poucos a traçar o panorama histórico da formação da leitura no Brasil – acompanhando essa trajetória desde o Período Colonial –, quanto pelo fato de ter corroborado suas impressões de 1982 ao lançar novo livro, em 2009, intitulado *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*.

Em 2013, 31 anos depois, o professor Danglei de Castro Pereira, líder do grupo de pesquisa “Historiografia, Cânone e Ensino”, divulgou conclusões parciais de duas pesquisas com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.) levadas a termo em escolas de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Para ele, não apenas a escola básica tem um problema com o texto literário, como também o ensino superior.

Pelo que parece, o texto literário perde progressivamente espaço em ambiente de ensino. Esta ideia apresenta uma conclusão em prolongamento: como se lê fragmentos de textos na Educação Básica, na graduação, a distância progressiva dos leitores diante do texto literário *Stricto Sensu* parece ser um desdobramento natural. (PEREIRA, 2013, p.7)

Rildo Cosson (2014), professor de metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura e um dos pesquisadores do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da UFMG, no livro “Letramento Literário” dedica um capítulo muito interessante a um panorama da literatura escolarizada. Seu diagnóstico se destaca por ultrapassar a já conhecida avaliação dos livros didáticos e da historiografia da literatura, considerando também as alternativas metodológicas mais atuais a que os professores de português vêm recorrendo em suas aulas, não só no ensino médio, como no fundamental. Por isso, desse capítulo recortamos mais do que um trecho.

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. (COSSON, 2014, p. 20)

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. [...] De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio das informações sobre a literatura e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. (COSSON, 2014, p.22)

Em qualquer que seja das situações acima descritas, estamos diante da falência do ensino da literatura. (COSSON, 2014, p.23)

Temos claramente um grupo de pesquisadores insatisfeitos com o tratamento que a escola dispensa ao texto literário, grupo ao qual nos filiamos também. O problema é esse consenso que se forma em torno da ideia de crise, sugerindo que em algum outro tempo a situação esteve melhor e que hoje, ou por imperícia dos professores ou, pior, por empobrecimento cultural dos alunos, a literatura está falida. Esse discurso ganha vulto e claramente interfere nas práticas em sala de aula, influenciando inclusive a seleção cultural que a escola

promove, ou redundando na ausência de propostas quando a ideia é explorar o texto literário.

Regina Zilberman, referência constante dos programas de formação em literatura infantil, é um dos expoentes que adota esse discurso.

[...] como a escola destinava-se sobretudo às elites, se tratava de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula. Quando se expandiu a escola brasileira, na esteira do processo de modernização da sociedade, associada à industrialização, à migração do campo para a cidade e ao crescimento da população urbana, aquela resposta mostrou-se insuficiente. Os novos contingentes não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária, a quem cabia apresentar, talvez pela primeira vez.
(ZILBERMAN, 2009, p. 13 e 14)

Das palavras da autora, pode-se depreender que a crise não existia enquanto a escola atendia a um público de elite, pois este se identificava com a cultura erudita que ela promovia – visão questionável, como veremos adiante. Ao analisar as reformas do ensino feitas durante a Ditadura Militar e anunciadas por Emílio G. Médici em 25 de junho de 1971, Maria do Rosário Longo Mortatti, uma das pioneiras a pensar a literatura na escola e hoje coordenadora do grupo de pesquisa da História da Literatura Infantil e Juvenil na UNESP de Marília, replica o mesmo discurso:

[...] a preocupação maior [...] se desloca para uma prática retórica (e perversa) que busca, através da intermediação da instituição escolar e da indústria cultural, satisfazer à necessidade de fantasia, reduzindo ao mínimo o elemento estético (e confundindo-o com desígnios éticos e políticos), sob o respaldo de uma adequação imobilista ao gosto “pobre” e fácil de “massa” popular que a escola se viu “obrigada” a educar (MAGNANI⁵, 2001, p.27).

O fato de o governo militar ter reduzido consideravelmente disciplinas curriculares como francês, latim e filosofia, privilegiando a formação técnica e útil ao mercado de trabalho em detrimento de uma cultura humanista é que leva vários intelectuais a verem uma aceitação e “adequação imobilista” ao gosto da “massa”, “gosto pobre”, segundo muitos deles.

⁵ Em citações bibliográficas o nome da pesquisadora aparece como MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Também MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti.

Acreditamos que os fatos históricos tão minuciosamente tratados por Marcia Razzini (2000) em todos os anos que dedicou aos documentos do colégio Pedro II, à legislação brasileira sobre educação do Segundo Reinado à década de 70 e à exploração de acervos como o do Real Gabinete Português de Leitura, constituem contraponto sólido à ideia de que a literatura na escola vive uma crise. Pelo menos não no sentido de “pontos de transição entre uma época de prosperidade e outra de depressão”, como define o dicionário Aurélio (2013).

Em primeiro lugar, a cultura humanista perdeu espaço não apenas no Brasil, como também na Europa e onde mais se experimentou o entusiasmo com o desenvolvimento das ciências modernas. Precisamos recordar que era parte disso a valorização do latim e do grego, da literatura, da religião, da filosofia e da retórica. Olhar os fatos dessa perspectiva mais ampla, como faz Razzini, pode ajudar a interpretar com outros olhos a reforma educacional dos anos 70, a qual teve o mérito de democratizar uma educação tão elitizada que até 1930 regia o currículo de todas as (poucas) instituições por meio do programa adotado em uma única escola: o colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Torna-se igualmente questionável a avaliação de que o texto literário está perdendo espaço, substituído pelos fragmentos do material didático. Ocorreu precisamente o contrário, foi assim, por meio de antologias, que a literatura ingressou na escola brasileira, suprimindo um mercado editorial que era apenas incipiente. Maria de Lourdes Haidar (citada por RAZZINI, 2000) relata que, em 1856 os estudantes do Pedro II estudaram as características do solo parisiense porque não havia compêndios brasileiros sobre o tema. É, portanto, compreensível a opção pelos manuais de literatura, bem como o fato de os textos terem sido apresentados como modelo de escrita e representação da história da língua. Dificilmente haveria outro *corpus* linguístico! Em suas incursões pelos documentos históricos, Razzini observa que Portugal e Brasil só regulamentaram seu sistema ortográfico em 1911 e 1920, respectivamente. “Portanto, a falta de regulamentação ortográfica oficial transferia para os livros didáticos (sobretudo dicionários, gramáticas, manuais de retórica e seletas literárias) a função extra de definir a ortografia portuguesa.” (2000, p.43)

Como o modelo cultural vigente era a literatura clássica, os professores do século XIX parecem ter se esforçado para localizar produções de autores

brasileiros que correspondessem a esse padrão, fato que institucionalizou “Uruguai” e “Caramuru”, as epopeias brasileiras, como clássicos do Brasil. Essa estratégia serviu bem ao país, num momento em que a própria gramática da língua portuguesa era estudada a partir da gramática latina. Depois atendeu ao propósito de constituir uma identidade nacional, ao menos representativa do que a elite, sobretudo, aprendia a admirar como erudição.

Raymond Williams, intelectual do século XX que lemos através de Jean-Claude Forquin em *Escola e Cultura* (1993, p.34), acreditava que nunca recebemos fiel e completamente a herança do passado. Uma parte do produto cultural realmente fica incorporada à cultura humana e universal, uma parte sobrevive arquivada em documentos e uma boa parte fica esquecida. Há elementos que determinam essa seleção cultural, aliás, determinam não apenas o que será resgatado como cultura, mas também a interpretação que daremos a esse objeto, sempre a partir de nossos interesses no presente.

Aqui, pensando a literatura, podemos vislumbrar os fatores que determinaram a seleção cultural materializada nos compêndios didáticos do século XIX, mas podemos também refletir sobre o que segue determinando essa seleção em nossos dias, bem como a interpretação dada a ela. Essa reflexão voltada ao contexto presente talvez possa nos sugerir novas formas de tratar a literatura na escola, resolvendo, com alternativas mais adequadas ao nosso momento, um problema que os mestres do passado, diante do contexto em que viviam, souberam resolver satisfatoriamente. Esse olhar fará mais bem às nossas aulas de literatura que a eterna condenação do livro didático ou a nostalgia irrefletida do cânone.

Mas, nesse bloco, resta ainda uma ideia a ser desconstruída: a de que a elite brasileira apreciava e fruía a literatura canônica. De fato, lia-se em francês e em latim e estudava-se a literatura na medida em que servia como distinção em relação à cultura popular e como exigência para o ingresso nas faculdades de direito, medicina e engenharia. Como visto, na saga da disciplina de língua portuguesa e literatura nas escolas do Brasil, o ensino secundário não era obrigatório para ingressar no ensino superior. Mesmo nas escolas de elite, como o próprio colégio Pedro II, as disciplinas mais importantes eram concentradas nos primeiros anos porque raramente o estudante concluía o curso, permanecendo nele apenas até a aprovação nos exames preparatórios.

Apresentava-se a certidão de aprovação nas matérias solicitadas e comprovava-se o conhecimento nos Exames Preparatórios, os quais, como narra Marcia Razzini, eram ministrados pela própria escola secundária e não pelas faculdades, situação suficiente para gerar corrupção e clientelismo, sobretudo em colégios fora da capital. Tal estado de coisas perdurou até a Reforma Francisco Campos em 1931:

Já no Brasil, do outro lado do Atlântico da primeira potência econômica do século XIX, a realidade escolar, como vimos, era bem diferente dos centros europeus: enquanto a maioria da população permanecia analfabeta, uma pequena elite se preparava às pressas no curso secundário incompleto, visando obter o diploma de bacharel o mais cedo possível. (RAZZINI, 2000, p. 37)

Os fatos corroboram a tese de Jeferson Assunção⁶, para quem a elite cultural brasileira também não era assim tão gratuitamente apaixonada pela leitura. Em 2008, ele escreveu acerca dos números da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Ao contrário do esperado, o autor não apregoa crise, embora tampouco festeje os resultados. Sua tese apoia-se na distinção entre o que ele chama de leitura utilitária e leitura cultural. Explica-se.

O fulgor intelectual renascentista foi precedido por um espírito gratuitamente curioso e interessado em conhecimento que já podia ser encontrado nas ruas das principais capitais europeias. Tratava-se, segundo Assunção, de leigos provenientes do interior e que vinham às universidades para estudar. Nos séculos 12 e 13 essas universidades eram católicas, de modo que esses jovens leigos – também conhecidos como goliardos – precisavam conviver com os valores clericais, dos quais, entretanto, mantinham um inteligente e conveniente distanciamento crítico. Como muitos desses personagens eram artistas boêmios, as ruas das capitais eram temperadas por um *caldo cultural*, algo muito diferente do conhecimento utilitário, a que se busca para cumprir obrigações ou para adequar-se a um padrão social e até de consumo (2008, p.84).

Faltou, segundo o autor, esse caldo ao Brasil. Primeiramente porque os nossos colonizadores não viviam em seus países a mesma relação cultural que

⁶ Formado em filosofia pela Universidade de Léon, Espanha, é jornalista e autor de livros sobre cultura de massa e leitura. Desde 2015, é diretor do DLLB (Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas) da Secretaria Executiva do Ministério da Cultura (MinC), com diversas passagens em cargos públicos ligados à educação. Foi um dos autores convidados a escrever o livro “Retratos da Leitura no Brasil”, publicado pelo Instituto Pró-livro, comentando a referida pesquisa.

vivenciavam os europeus do centro e do norte. Mesmo em 1890, Portugal alfabetizava apenas de 20% a 30% de sua população. A outra razão histórica relaciona-se aos principais povos que ajudaram a formar a identidade brasileira, nem os indígenas e nem os africanos se expressavam por meio de uma cultura letrada. Valiam-se sim da oralidade, a qual há tempos não desfruta do mesmo prestígio da escrita.

A intensa miscigenação, que dá ao Brasil traços de país mestiço, proporciona uma rica cultura que se expressa em cores, sons e movimentos, como poucas no mundo. Afloram no Brasil, profusamente, ritmos, pinturas, danças, artesanatos resultantes da mistura entre o local e o vindo da África, da Europa e da Ásia. [...] O fato é que, apesar da rica cultural oral, corporal e visual dos brasileiros, convive-se no País também com o resultado da herança de analfabetismo e da manutenção da exclusão da maioria da população à educação, ao letramento e ao cultivo do pensamento humanístico e científico, já que a dimensão escrita da palavra foi pouco acessada ou cultivada, em escala social, por vários motivos. (ASSUMÇÃO, 2008, p. 85 e 86)

Se no século XVIII, a Europa teve condições tecnológicas para ampliar a produção de livros, se a expansão da escola ajudou a formar um mercado editorial para esses mesmos livros e se o Iluminismo os tornou desejáveis, em nosso país a difusão do livro só se iniciou no século 20. Com o assombro pontuado pelo sinal de exclamação, Jeferson Assumção escreve: “A impressão só chegou ao País em 1808, com a imprensa real, porém direcionada para a fabricação de documentos e livros oficiais. São apenas 200 anos!” (2008, p.86)

Em suma, mesmo a elite brasileira educada aqui ou na Europa desenvolveu uma relação muito mais utilitária com a leitura do que cultural. Para o autor, os títulos mais citados na *Retratos da Leitura no Brasil* ainda atestam que lemos por obrigatoriedade dos estudos, tal como sucedia-se com os estudantes do século XIX.

Olhando dessa perspectiva para os fatos históricos não poderemos falar em *crise do ensino*, em *crise da leitura*, tampouco em *velha crise*. Com a literatura não vivemos ainda nenhuma época de prosperidade, e, talvez, nunca tenhamos estado em condição melhor, visto que hoje, ao menos, contamos com a maior indústria editorial da América Latina. E a falar em indústria e mercado, chegamos a outro aspecto da tão falada crise que é aquele relativo

ao gosto, ao declínio ou à piora dele, como parecem denunciar tantos discursos acadêmicos.

2.2 BOA LITERATURA E MÁ LITERATURA

Voltemos à Regina Zilberman, referência central para muito do que se diz sobre a literatura nas escolas brasileiras. No livro *A formação da leitura no Brasil*, de autoria dela e de Marisa Lajolo, publicado em 1996, há uma interessante conceituação do livro, como sendo a contrapartida física, material e comercializável de outra instância fluida, genial, artística – o texto. Esta é uma visão moderna, segundo as autoras, nascida com o Romantismo, já que, antes disso, fazer um livro consistia essencialmente em copiar, retomar ou imitar, sendo a genialidade e a criatividade valores do final do século XVIII e início do XIX. Pois bem, tratar do texto é tratar de alma, de espírito; livro é objeto, é comércio: “[...] de um lado, o universo ideal da obra, resultante congelada e imutável da criatividade única de um autor; de outro, o livro, face material do texto, objeto fabricado em escala industrial para ser consumido pelo público leitor.” (LAJOLO, 1996, p. 62)

Essa dubiedade do livro é vivida de forma ainda mais conflituosa pelo escritor, pois que ele deve fazer conviver em si o gênio literário criador e o homem preocupado com adiantamentos e direitos autorais.

Estas relações, ainda tão mal digeridas e profundamente idealizadas no interior do aparelho cultural, têm dupla mão: englobam, de um lado, o artista, indivíduo alheio ao mundo concreto da realidade prática segundo o estereótipo vigente; de outro, os segmentos diretamente envolvidos na produção e consumo de livros, agentes pragmáticos e voltados à finalidade legítima de ganhar dinheiro. Como um enigma, o problema precisa ser decifrado pelo escritor, que pode aceitar a imagem de gênio distante, ilhado em sua torre de marfim, indiferente ao financiamento da indústria e do público; pode desprezá-la, como fazem as variadas correntes marginais; pode ainda entregar-se à indústria cultural; ou então tentar acomodar-se às três margens do rio. (LAJOLO, 1996, p.62)

Esses problemas todos estão diretamente ligados à cisão que alguns pesquisadores fazem entre grande literatura e literatura de massa,

desprezando todos os títulos de maior vendagem como produtos da indústria cultural incapazes de realizar a missão maior associada à literatura: a de transformar profundamente o indivíduo.

Em 1999, Maria Alice Faria escreveu uma obra de título sugestivo: *Parâmetros curriculares e literatura - as personagens de que os alunos realmente gostam*. De início, a autora saúda a publicação dos PCN's, vendo-os como grande oportunidade de se discutir a literatura na escola. Alerta, entretanto, para a necessidade de não fechar os estudos exclusivamente em torno da literatura erudita, abrindo-se, "sem preconceitos elitistas para outras manifestações literárias, como a literatura para crianças e jovens, a literatura popular e mesmo a de massa." (FARIA, 1999, p.9) Feitas essas ressalvas e, ao mesmo tempo a justificativa do trabalho, Maria Alice Faria passa à análise de uma lista considerável de títulos destinados ao público infanto-juvenil, bem como de uma série de entrevistas feitas com crianças a respeito de suas personagens preferidas.

Os alunos citam Pollyana, Zezinho - o dono da porquinha preta, Zezé de *Meu pé de laranja lima*, Xisto da *Coleção Vaga-Lume*. Para a pesquisadora, trata-se de personagens de grandes qualidades morais e que se encaixam no horizonte de expectativas dos jovens leitores.

Ela não esconde seu julgamento negativo das escolhas das crianças: "[os alunos] demonstram grande admiração pelos aspectos grosseiramente edificantes dessas personagens classificadas como negativas por Jauss porque desprovidas de consciência crítica." (FARIA, 1999, p. 56). Vê nessa "pobreza de gosto" uma atuação deficiente do professor que não leva seus alunos a perceberem os clichês do que chama de literatura trivial: "a escola não exerce sua função educadora e socializadora emancipatória, alertando os jovens sobre os clichês e limitações da literatura trivial." (FARIA, 1999, p. 55)

Maria Alice Faria lê as escolhas das crianças a partir da estética da recepção, corrente dos estudos da leitura representada principalmente pelo norte-americano Wolfgang Iser e pelo alemão Hans Robert Jauss. Eles propuseram uma concepção de texto feito de incompletudes, de lacunas só preenchidas com a participação do leitor. Ou, então, um texto feito de afirmativas e negativas que levariam o leitor a mobilizar-se na tentativa de justificar as guinadas inesperadas do texto, fazendo-o rever julgamentos e pré-

conceitos. Falando do valor estético de uma obra, Jauss (1994) chamará de arte culinária ou ligeira aquela que não provoca sobressaltos, atendendo perfeitamente às expectativas do leitor. Mesmo prazerosas, essas leituras não provocariam alterações no indivíduo, não merecendo, portanto, maior destaque, muito menos o tempo da escola. Apenas a obra que obriga a revisar posições e a reelaborar conceitos é que teria seu valor provado e assegurado na tradição literária.

Tal noção também aparece nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a finalidade de subsidiar o professor na seleção de obras de qualidade para seus alunos, evitando a literatura de massa:

Qual o perigo de sermos apenas leitores-vítimas? [...] consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo [...] desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos (BRASIL, 2006, p. 69)

Prudentemente, Martyn Lyons se manifestou: “...estamos avisados: tecemos previsões sobre a reação do leitor por nossa conta e risco.” (1999, p 10). O problema da estética da recepção, tão largamente disseminada no Brasil, é justamente pressupor a possibilidade de antecipar a interação que os leitores farão com a obra, e tanto e a tal ponto que seria possível escrever uma história das leituras de que os textos literários foram alvo ao longo do tempo. Para fazer sentido, precisaríamos, naturalmente, nos pautar pelas leituras que se institucionalizaram através de instâncias legitimadoras: a leitura crítica da academia, do livro didático ou do professor.

Márcia Abreu, professora de Teoria Literária da Unicamp e autora de alguns livros sobre a cultura letrada, recusa-se a condenar a chamada literatura de massa lembrando um dado muito simples: valores não são universais e nem mesmo atemporais. Logo como definir o que é “desprovido de potencial de reflexão” ou o que é “arte ligeira” para todo um grupo de leitores?. Na verdade - soa a voz da autora - nem precisamos definir, pois tal trabalho já foi feito por nós. O que chamamos de boa literatura ou de grande literatura corresponde aos gostos e expectativas de uma parcela privilegiada da população, a qual, por ser dominante, consegue impor suas escolhas aos demais, lançando outras

produções na vala dos rótulos: literatura infanto-juvenil, literatura de massa, literatura popular e afins.

Em livro de 2006, Márcia Abreu apresenta as mais diversas situações reais e hipotéticas para comprovar que a literariedade – valor que garantiria a uma obra o *status* de literatura – de fato não pode ser encontrada na materialidade de nenhum texto. Sequer a ficcionalidade, característica a que costumamos recorrer para definir o literário, resiste às variações culturais e de valores. Por esse critério, as narrativas bíblicas, por exemplo, podem ser mitos literários ou não, a depender do sujeito leitor – figura frequentemente desprezada nessas discussões sobre a leitura. Outro critério que não resiste à apreciação da autora é a escrita. O que faríamos com *Ilíada* e *Odisséia* se a literatura fosse exclusivamente escrita?

A literariedade não está apenas no texto – os mais radicais dirão: não está nunca no texto – e sim na maneira como ele é lido. Um ‘mesmo’ texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja [...] Saber que algo é tido como literário provoca certo tipo de leitura. (ABREU, 2006, p. 29).

Há a corrente dos que aconselham avaliar a linguagem empregada no texto para classificá-lo como “boa literatura”. Marta Moraes da Costa, em livro sobre a *Metodologia da Literatura Infantil* recomenda: “Cabe à escola, enquanto instituição social, e aos professores, enquanto agentes de leitura, demonstrar essa diferença trazida pelo texto literário e por aqueles poucos e bons escritores que souberam extrair do usual e do rasteiro formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas.” (COSTA, 2007, p.10)

Antes de nos atermos às práticas metodológicas, contudo, faz-se necessário uma análise consistente dos princípios que fundamentam tal metodologia. Márcia Abreu defende que a tão propalada “expressão artística” que caracterizaria ou configuraria um traço de literariedade “seria aquela em que há relações fortes (seja de reforço ou de contraste) entre som e sentido, entre organização do texto e tema apresentado”. A autora só precisa de alguns versos de Manuel Bandeira e de alguns anúncios publicitários para demonstrar que “nem todo texto literário faz um *uso artístico* da linguagem e que *um uso artístico* da linguagem não garante que o texto seja tido como *literatura*.” (ABREU, 2006, p. 35)

O tema desperta paixões, “a cultura nos faz pensar em termos caóticos” afirma Gabriel Zaid (2004, p.40), ainda assim, num esforço fundamental de lucidez, precisamos concordar com Marisa Lajolo quando observa que a situação de leitura escolar é diferente da leitura solitária, na qual, idealmente, o leitor se encontra com o livro a partir de um movimento pessoal de identificação.

[...] a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. Tais atributos tornam a leitura escolar bastante afastada da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura prevista pelas teorias da literatura que desconsideram, em suas reflexões, as condições institucionais nas quais ocorre a leitura dos textos de cuja literariedade elas se ocupam.” (LAJOLO, 2000, p.44)

Embora a própria autora tenha levado algumas décadas para aceitar esse fato, sem incluí-lo na já longa lista de pecados atribuídos à escola⁷, não se pode de fato desconsiderar o trabalho planejado, os altos objetivos que o professor projeta para si e para seus alunos. De certo modo, antecipar a recepção da criança não apenas ao texto literário, mas a um jogo, a uma imagem, a uma estratégia metodológica qualquer é atitude natural e esperada da escola. Negar a intenção de que a criança e o jovem, ou mesmo o brasileiro adulto, descubra os textos e autores que hoje são considerados referência e dignos de admiração por uma elite cultural é enxergar o problema de forma distorcida, parcial, o que não nos levará a lugar algum.

Não é o caso de, como Mortatti, acusar o sistema educacional de promover criminosamente “uma adequação imobilista ao gosto ‘pobre’ e fácil de ‘massa’ popular” (2001, p.27); não é o caso de dizer às crianças que as personagens que amam são – como classificou Maria Alice Faria “grosseiramente edificadas” (1999, p. 56); tampouco é caso de desconsiderar a riqueza da cultura oral brasileira, os sons e cores de que falava Jéferson Assunção (2008) há pouco, tão sugestivamente reunidos sob o nome de folclore e não de literatura. É, contudo, bastante necessário que o professor, ao

⁷ Referência ao artigo “Poesia: uma frágil vítima da escola” de 1984. Pode ser encontrado no livro “Do Mundo da Leitura para a leitura do mundo”, São Paulo: Ática, 2000. E referência ao artigo “Texto não é pretexto. Será que não é mesmo?” de 2009. Este pode ser encontrado no livro “Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.” São Paulo: Global, 2009.

planejar e propor percursos de leitura, esteja consciente de todos esses embates históricos, políticos e culturais, garantindo o contato com uma diversidade de textos e privando-se de julgar a todos pelos critérios relativos à cultura erudita. Sim, porque é julgar com os critérios da cultura erudita o que se faz ao classificar determinada obra como *limitada*, *mercadológica*, *grosseira*. Com a palavra, Márcia Abreu:

[...] que se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto dos textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada. Não se trata de se esquivar de qualquer forma de julgamento ou hierarquia, até porque os grupos culturais avaliam suas próprias produções e decidem que há algumas mais bem realizadas que outras. O que parece inadequado, entretanto, é avaliar todas as composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. Abandonando esta forma de agir, ficará claro que não há livros para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação.

Desta forma, nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. (ABREU, 2006, p.111)

No já referido livro “Letramento Literário”, Cosson (2014) fala em promover o *saber literário*: a aprendizagem da literatura (relacionada à interação com o texto, propriamente dita), a aprendizagem sobre a literatura (relacionada à representação cultural da obra, aos conhecimentos sobre teoria, história e crítica) e a aprendizagem por meio da literatura (ligada às habilidades metacognitivas de decodificação e apreensão do sentido do texto). Esta parece uma resposta consistente e suficientemente democrática à pergunta o que fazer com o livro na escola. Garante-se a aprendizagem da literatura por meio de textos diversos, cedendo espaço ao que é de interesse das crianças, ao que alcançou status de cultura e ao que foi deixado à margem, não por imperfeição constitutiva (a literariedade não existe no texto), mas por ter sido artificialmente separado da tradição. A aprendizagem sobre a literatura permitirá debater com os alunos o sistema de valores que a nossa sociedade erigiu e com o qual eles poderão ou não concordar, exercendo sua criticidade. Finalmente, porque é inerente a todo o processo, conduzimos, de forma planejada e intencional, o aprender por meio da literatura.

Se esta é a opção que se apresenta como a mais coerente no momento, ainda há que se discutir como experienciar a literatura, o que nos coloca novamente frente a outro discurso bastante arraigado: a ideia de que texto não é pretexto, tanto mais se for considerado de estirpe literária.

2.3 TEXTO NÃO É PRETEXTO

Em 1982, na mesma célebre obra organizada por Regina Zilberman já citada neste trabalho, Marisa Lajolo cunhou uma expressão cujos ecos são facilmente encontráveis por toda parte: “Texto não é pretexto”. Esse foi o título de um artigo que a autora revisitaria em 2009, demonstrando uma outra forma de ver os fatos, mas, como costuma suceder, sem que as retificações tenham alcançado o mesmo poder da palavra que primeiro foi lançada.

Anos mais tarde, Lajolo se diria espantada com o tom assertivo e categórico que adotou naquela ocasião a título de proteger o texto literário de eventuais blasfêmias de professores e dos livros didáticos. Em vários momentos do artigo, a escritora se esforça para demonstrar paciência e cumplicidade com o professor, ensinando e incentivando-o a driblar o que considerava abominações dos manuais. Isso não disfarça as palavras duras e imperativas: “Entre as primeiras providências ao alcance do mestre, uma é assumir com os alunos, perante o texto, uma perspectiva que o violento o menos possível.” (1982, p. 53)

Valer-se do texto como pretexto, é segundo palavras da autora, fazê-lo “intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo”. O grande crime, então, era interferir na relação solitária autor-leitor, era colocar intermediários nessa relação, era explorar o texto para ensinar fenômenos linguísticos ou para evidenciar modelos de comportamento ético e moral. “texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise.”, escreveu. (1982, p. 53)

Note-se que as Diretrizes Curriculares de Curitiba publicadas em 2006 pedem o mesmo tratamento ao texto literário com a intenção de não tolher o prazer da experiência de leitura.

Essas configurações fazem da literatura uma prática a ser exercitada constantemente, sem a exigência de sistematização metalinguística dos textos analisados em sala de aula para apropriação de fatos linguísticos que consolidem o acesso ao código verbal escrito. O viés pelo qual se trata o texto literário é outro: o de fruição, prazer, envolvimento emocional. É essa a sua função social e o seu objetivo... (CURITIBA, 2006, p. 214)

Se reunirmos as palavras de Marisa Lajolo sobre nenhum texto ter sido feito para análise mais a noção de fruição e prazer presente no documento institucional, facilmente correremos o risco de acreditar que, uma vez entregue o livro nas mãos do aluno, nada mais pode ser feito além da leitura solitária, sob risco de profanarmos uma pretensa sacralidade da literatura. Isso talvez explique a opção feita por algumas escolas de adotar livros no início do período letivo, prescrever a leitura para casa e cobrá-la mais tarde por meio de avaliações. Passados 26 anos, entretanto, a própria Lajolo reconheceu:

Mas, entre a lista de equívocos que eu creditava aos usos que a escola faz de textos, o que hoje mais me incomoda é a crítica ao uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele, texto. Discutir valores éticos, formas de comportamento ou procedimentos linguísticos acarretava – a meus olhos de 1982 – de alguma forma, um abastardamento do texto. Creio hoje que esta minha implicância era ingênua.

Textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos. Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao largo da dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto. (LAJOLO, 2009, p.107)

Esse novo olhar da autora está relacionado à compreensão de que a leitura no ambiente escolar tem sim outras características. Ela explica que, provavelmente, a sala de aula seja o lugar ideal para que a criança tome contato com o texto em situação diferente do real, preparando-se adequadamente para os encontros espontâneos que ocorrerão. “A me levar ao pé da letra, a escola não poderia trabalhar com nenhum tipo de texto: levados para a classe, artigos de jornal deixam de ser artigos de jornal, letras de música deixam de ser letras de música, e contos deixam de ser contos.” (2009, p.106)

Quanto à outra reivindicação: não interferir na fruição e prazer gerados pela literatura foi discutida por Rita Jover-Faleiros em livro de 2013, no qual resgata algumas representações culturais do papel de leitor, revelando a

existência do que chamou de clivagem entre o leitor compulsório e o leitor lúdico.

Para compor sua tese, a autora evoca duas personagens irmãs criadas por Ítalo Calvino na obra *Se um viajante numa noite de inverno*: Ludmilla e Lotária. Ludmilla se parece a uma princesa dos contos de fadas, devora livros por prazer, enquanto sua irmã Lotária, descrita como tendo cara de passarinho, também consome livros, mas para propor debates em seu grupo de estudos literários na faculdade. Faleiros chama a atenção de que apenas Ludmilla recebe do narrador o epíteto “leitora” e conclui:

Vê-se, nessa oposição, um dos temas essenciais para reflexão sobre o ensino da leitura literária, pois uma oposição de tal ordem implicaria, em última análise, que o prazer de ler do leitor lúdico não pode ser acompanhado pela construção de um saber a partir do que se lê e que esse leitor não poderia, talvez, refletir sobre o prazer gerado pela leitura. (FALEIROS, 2013, p.127)

A despeito do consenso cultural que encontra, a autora discorda abertamente do antagonismo entre prazer e estudo crítico do texto literário: “Acredito que esses gestos não se excluem. Eles são diferentes momentos de um mesmo leitor, motivado a ler por diferentes razões em diferentes contextos...” (FALEIROS, 2013, p.130).

Se a proibição do exercício de leitura crítica não se sustenta, torna-se igualmente difícil acreditar que a literatura seja sempre edificante e prazerosa, em vez disso, é muito provável que gere inquietações e desconforto. Para Ricardo Azevedo, pesquisador, ilustrador e escritor de contos populares e outros gêneros literários, a literatura trata de questões não ensináveis em nenhuma outra disciplina, aula ou livro, questões *nunca* ensináveis, aliás. São temas em torno dos quais, adultos e crianças só podem especular e trocar experiências:

Falar em literatura, como sabemos, significa falar em ficção e em discurso poético, mas muito mais do que isso. Significa abordar assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade. Significa a motivação estética. Significa remeter ao imaginário. Significa entrar em contato com especulações e não com lições. [...] Significa a utilização de recursos como a linguagem metafórica. Significa o uso criativo e até transgressivo da língua. Significa discutir verdades estabelecidas, abordar conflitos, paradoxos e ambiguidades [...] Significa, enfim, tratar de assuntos tais como a busca do

autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões. A luta entre o caos e a ordem, a confusão entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias sociais e pessoais entre outros.
(AZEVEDO, 2003, p.79)

A crer no que afirma Ricardo Azevedo sobre as experiências proporcionadas pela literatura, ela pode ser politicamente incorreta, perturbadora, difícil e nada lúdica, contrariando, portanto, a conhecida noção de prazer.

O poeta e crítico literário José Paulo Paes escreveu, certa vez, sobre a vocação pedagógica da literatura, a qual se revelava graças a um poder vicariante de, através da imaginação, fazer viver a vida de outros:

Pelo seu poder vicariante, a ficção tem inclusive um efeito pedagógico sobre nós quando mostra, num exemplário tão rico quanto o da própria vida, a multiplicidade de dilemas e opções, de possibilidades e limites de ação com que se defronta a cada passo, múltipla também, conquanto una, a condição humana, promovendo com isso, para usar a frase flaubertiana, uma espécie de educação sentimental nossa para a vida fora das páginas do livro.
(PAES, 1990, p.7)

São muitos os professores que defendem a literatura como meio de formar pessoas críticas, “educadas” no sentido da palavra utilizado por José Paulo Paes. Essas promessas encerradas num livro literário, entretanto, nunca se realizarão se não houver a interação com a obra, interação que nem sempre se dará espontaneamente.

Esse é o mapa do tesouro que Gabriel Zaid (2004) procura revelar a editores e escritores, mas que, nós, professores, muito bem podemos considerar. Trata-se de incluir o livro que se quer lido na conversação do dia.

O autor principia por acusar a espécie humana de vaidade e egoísmo, afirmando que queremos todos ser ouvidos sem ouvir, sendo as bibliotecas abarrotadas a maior prova disso – estão cheias de vozes que pregam no deserto e todos os dias recebem mais e mais pregadores. Mesmo assim, entrega: “Existe a crença de que pelo menos algumas coisas deveriam ser lidas por todo mundo.” (ZAID, 2004, p.29) Para isso, editores, professores precisam se esmerar em promover a conversa do livro com seu público, gerar,

enfim, o fenômeno da identificação. Escritores novos, clássicos, fora de moda, todos precisam assentar-se com seus leitores e participar da conversação:

Os netos de um escritor esquecido obtêm recursos para publicar uma edição monumental de suas obras completas. **O respeito pelos mais velhos pode servir à cultura**, especialmente quando assegura o cuidado de arquivos, objetos, edições e todas as outras coisas que podem ser danificadas ou perdidas. É ainda mais útil quando facilita a pesquisa, com classificações, anotações, edições críticas e índices apropriados, ou pelo menos bem cuidados. **Mas os monumentos são construídos para cerimônias, não para conversações.** Para incorporar um escritor esquecido na conversação, **é necessário estar familiarizado com o que se conversa**, para definir onde entrar e o que apresentar, ou que assuntos, a que momento e em que lugar se pode dar voz a um escritor esquecido [...] É dessa forma que escritores de outras eras, ou escritores contemporâneos de outros países passam a fazer parte das conversações locais, ganhando acesso a elas ao entrarem no seu ritmo e considerando suas limitações. **Nem todas as conversas são particularmente abertas ou inteligentes.** (ZAID, 2004, p. 38. Grifo meu)

“Promover a conversação com o livro”, equivale a fazer o que Rildo Cosson (2014) chama de acompanhamento da leitura, defendendo que a interação com o livro seja, sim, direcionada intencionalmente pela escola, mesmo que sua natureza não possa prescindir do primeiro contato único, solitário e individual do leitor com a obra:

É o que gostamos de chamar do encontro do leitor com a obra. Esse encontro é individual e compõe o núcleo da experiência de leitura literária [...] Ele não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico, a exemplo da leitura do resumo, nem compensado por algum artifício de intermediação, como ver o filme ou assistir à minissérie na TV em lugar de ler o livro. Nós, os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou a se perder) em seu labirinto de palavras. [...] Isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências ou que se trate de um momento mágico em que o livro e o leitor se isolem em uma torre de marfim. Longe disso, trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. (COSSON, 2014, p. 65)

Esta seção do trabalho foi iniciada expondo-se o que pensam os partidários da não utilização do texto literário para atividades escolares. Será encerrada com um autor que organizou em método as principais estratégias que desenvolveu para explorar, de forma escolar, um livro. Como ele, acreditamos que a escola precisa ensinar a seus alunos as sutilezas do texto literário, ensinar a pôr-se em contato com as angústias e venturas de seus

personagens, mas, para além disso, ensinar também a relacionar-se com o mundo de valores materializado em cada palavra, imagem e silêncio que constituem os discursos aninhados entre as capas do livro. Para tanto, vamos ao Círculo de Bakhtin.

3 UMA VISÃO FORMALISTA E UMA VISÃO DIALÓGICA DA LITERATURA

Até aqui o trabalho de pesquisa nos permitiu identificar um contexto histórico-cultural de supervalorização do livro, tornado depositário dos sonhos coletivos considerados mais nobres. Igualmente pudemos perceber a profusão de recomendações salutares com que se cumula a escola quando na iminência de manipular objeto tão precioso.

Agora, revela-se necessário um distanciamento temporal que nos possibilite compreender esses fenômenos todos a partir de uma perspectiva mais ampla. E, galgando esse mirante, vamos regressar ao início do século XX, flagrando a intelectualidade europeia profundamente absorvida num debate intenso sobre a natureza dos estudos literários.

Na Rússia, jovens estudantes se movimentam intrépidos, animados com a ideia de fundarem uma ciência da literatura. Em 1916, constituem o Círculo Linguístico de Moscou e a Opojaz (Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética). Um deles, Boris Eichenbaum, relataria quase dez anos depois, em 1925, que todos os que se lançavam à tarefa pareciam descontentes com a situação de *ress nullius* – terra de ninguém - que caracterizava esse campo naquele momento. E, de fato, mesmo quem, como Mikhail Bakhtin, assistiu à movimentação com reservas, vendo ali muito mais entusiasmo do que consistência metodológica, reconheceu que o que se produzira até então sobre o tema era uma “tagarelice cientificamente irresponsável”, abrigada, por falta de lugar melhor, dentro dos limites da arte. (BAKHTIN, 2010, p.14)

Embalados pelo experimentalismo das vanguardas europeias, sobretudo do futurismo, os jovens – conhecidos como formalistas – se esforçaram para comprovar a tese de que a palavra em si é literária, com existência independente de qualquer conteúdo ou ideia.

[...] os formalistas livravam-se da correlação tradicional forma/fundo e da noção da forma como um invólucro, um recipiente no qual se verte o líquido (o conteúdo). Os fatos artísticos mostravam que a *differentia specifica* da arte não se exprimia nos elementos que constituem a obra, mas no uso particular que deles se faz. Assim, a noção de

forma obtinha um sentido diferente e não exigia nenhuma outra noção complementar, nenhuma correlação.

(EINCHENBAUM, In TODOROV, 2013, p.45)

Havia claramente uma tendência a dotar a “nova ciência” dos rigores do positivismo, rejeitava-se a abstração e apegava-se ao material.

Na sua ambição de elaborar um juízo científico sobre a arte, independentemente da estética filosófica geral, a crítica vê no material a base mais estável para a discussão científica: pois a orientação para o material estabelece uma proximidade tentadora com o positivismo empírico. De fato: o crítico de arte (e o artista) recebe o espaço, a massa, a cor, o som, dos devidos setores da física e da matemática, e a palavra da linguística. E eis que no domínio da teoria da arte surge uma tendência no sentido de compreender a forma artística como forma de um dado material, e não mais como uma combinação nos limites do material, dentro de sua definibilidade e conformidade físico-matemáticas e linguísticas; isto permitiria aos juízos da crítica de arte serem científico-positivos, e, em alguns casos, diretamente demonstráveis pela matemática. (BAKHTIN, 2010, p. 17)

Animados com as primeiras publicações, os formalistas se rebelam contra os simbolistas. Apregoam a necessidade de libertar a palavra do jugo da imagem e do sentido, chegam a falar em glossolalia e em poesia transmental, um estado total de independência do sentido semântico, em que apenas o som é suficiente para gerar uma experiência poética e artística. Apoiavam-se os formalistas em argumentos considerados um tanto ingênuos, como o fato de que nem mesmo os poetas conseguiam explicar de forma plenamente coerente o sentido de seus poemas. Para eles, isso constituía motivo suficiente para afirmar que as obras não existiam pela semântica, mas que se justificavam pelos efeitos próprios da forma.

Muito do que defendiam os jovens críticos só ajustava-se com perfeição às criações do futurismo e sobravam incoerências teóricas a resolver. Como a poesia era terreno mais propício para eles, dedicaram-se aos problemas do ritmo e do som, mas, passados os primeiros dez anos, o romance e a prosa, de modo geral, ainda esperavam uma solução formalista.

Contemporâneo desse movimento, Bakhtin discordava de seus métodos, afirmando que deitavam o romance em leito de Procusto. A lembrança mitológica do ladrão que mutilava ou estirava os viajantes até que coubessem no leito perverso que lhes oferecia é justificada com folga pelo pensador russo ao enumerar citações de críticos formalistas relegando o romance, primeiro, ao

extra-literário e, depois, ao campo da retórica. A verdade é que não conseguiam lidar satisfatoriamente com esse gênero, cujo aspecto ideológico se impunha com mais força do que na poesia, julgavam-no “uma forma contemporânea de propaganda moral”. (SPET. Apud BAKHTIN, 2010, p. 79)

Roman Jakobson (1965, in TODOROV, 2013), mais tarde, clamaria por justiça aos formalistas, cujo trabalho seria continuado pela corrente estruturalista, também encabeçada por ele. Para Jakobson, os formalistas tornaram possível toda uma reflexão a respeito das relações entre significado e significante

A Bakhtin, entretanto, pareceu que a natureza *pluridiscursiva* ou *plurilíngua* do romance escapava à estilística praticada em seu tempo e, foi justamente ao reconhecimento desse aspecto romanesco, que ele dedicaria grande parte de sua vida e de seus estudos sobre a literatura russa.

Na maioria dos casos, a estilística apresenta-se como uma “arte caseira” que ignora a vida social do discurso fora do atelier do artista, nas vastidões das praças, ruas, cidades e aldeias, grupos sociais, gerações e épocas. A estilística ocupa-se não com a palavra viva, mas com o seu corte histológico, com a palavra linguística e abstrata a serviço da mestria do artista. Ora, as harmônicas individuais do estilo, isoladas dos caminhos sociais e fundamentais da vida do discurso, passam a receber inevitavelmente um tratamento acanhado e abstrato, deixando de ser estudadas num todo orgânico e com as esferas semânticas da obra.
(BAKHTIN, 2010, p.71)

Em outras palavras, Bakhtin estava convicto de que uma “leitura social” das obras, especialmente do romance, era possível e desejada naquele contexto, ao mesmo tempo em que apregoava a necessidade de se superar o dualismo forma/conteúdo. Entretanto, é fundamental ressaltar que, para ele, uma “leitura social” da prosa literária não se confundia com uma análise sociológica, histórica ou filosófica da obra, muito menos com uma análise restrita a questões temáticas. Mas esse dado só se esclarece definitivamente quando consideramos a concepção de linguagem que o Círculo de Bakhtin já apresentava em 1929 e que seria lentamente burilada pelo mais ilustre de seus membros até assumir forma mais ou menos definitiva em meados do século XX.

3.1 UMA VISÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Em 1929, Volochínov⁸ identificava duas principais linhas de estudo dedicadas a desvendar a natureza do pensamento. Chamou-as psicologismo e antipsicologismo. O primeiro atribuía ao psiquismo individual, às pressões do inconsciente a criação de uma ideologia que, então, seria exteriorizada. Já o antipsicologismo não se preocupava com a ideologia ou com o conteúdo dos pensamentos e sim com as estruturas que os sustentavam.

O Círculo de Bakhtin não simpatiza com nenhum dos dois movimentos, e elabora sua própria concepção da consciência individual, das atividades mentais, do discurso interior, da ideologia e dos signos. Para Volochínov, toda atividade ideacional tem origem na instância social e exterior ao indivíduo. Internalizamos o mundo por meio de signos exteriores. Estes recombina-se aos signos interiores conforme fatores biográficos e biológicos, os quais, por sua vez, garantem uma recriação única dos fatos por cada sujeito. Ao ser exteriorizado, o pensamento continua a ser determinado pelas condições sociais de enunciação. Desta forma, há criação, mas apenas a partir do que é social.

Enquanto Freud preferia atribuir as ações humanas a pressões do inconsciente, Volochínov (2009, p.70) preferia creditá-las às relações sociais. O contato com discursos das mais diversas esferas sociais dotaria o sujeito do domínio de certos códigos fundamentais para sua sobrevivência nesses contextos. A compreensão desses códigos explícitos ou implícitos poderia se dar com o estudo da palavra, do discurso, e não com uma temerária exploração das paragens obscuras do inconsciente. A palavra - defendia o filósofo - era domínio de todos os estratos sociais sem distinção, produzida sem a necessidade de qualquer aparato especial e relativamente capaz de

⁸ As editoras brasileiras continuam atribuindo a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a Mikhail Bakhtin. Contudo, a controversa questão da autoria parece ter se resolvido com o reconhecimento de Volochínov como autor. A respeito disso, consultar a obra Mikhail Bakhtin - Criação de uma prosaística de Gary Saul Morson & Caryl Emerson (2008).

apoiar os demais signos, como os musicais e os imagéticos. Permeável às diversas relações sociais passíveis de serem travadas entre os sujeitos, matéria constituinte do discurso interior de que todo ser humano se utiliza, oferecia-se como instância ideal para a investigação ideológica. As tensões das relações sociais humanas deixariam marcas nas palavras, cabendo ao pesquisador analisar esses indícios, cabendo ao leitor ou ao interlocutor reconhecê-los.

Contrapondo-se ao que chamou de um positivismo psicológico, Volochínov⁹ escreveu:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (BAKHTIN, 2009, p.36)

Apoiado nessas teorias, o autor assinalava em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a necessidade de as teorias marxistas considerarem a linguagem em suas teses sobre o funcionamento das estruturas sociais. Da mesma forma, acreditava que as teorias linguísticas do período ganhariam muito se adotassem uma perspectiva social. Naquele momento, os estudos da linguagem e da literatura eram essencialmente formalistas, ignorando o elemento humano dos fatos considerados por acreditar que, somente assim, uma sistematização seria possível.

Entretanto, mesmo nesses anos de fervor marxista, o Círculo já se preocupava com uma relação menos óbvia entre as tais *infraestruturas* e as *superestruturas*. Havia mais fatores a se considerar quando a palavra, o signo ou o discurso eram tomados como termômetros das transformações sociais.

Em primeiro lugar, disto não decorre em absoluto que os reveses econômicos engendrem por um fenômeno de causalidade mecanicista 'homens supérfluos' nas páginas dos romances (a futilidade de uma tal suposição é absolutamente evidente); em

⁹ Ver. N.R. na p. 41

segundo lugar, esta correspondência não tem nenhum valor cognitivo enquanto não se explicitarem o papel específico do 'homem supérfluo' na estrutura da obra romanesca e o papel específico do romance no conjunto da vida social.

Não parece evidente que entre a transformação da estrutura econômica e o aparecimento do homem supérfluo no romance existe um longo percurso que passa por uma série de esferas qualitativamente diferenciadas, estando cada uma delas dotada de um conjunto de regras específicas e de um caráter próprio? (VOLOCHÍNOV, 2009, p.41)

Bakhtin, que compartilha desse mesmo olhar de Volochínov sobre a palavra e o pensamento enquanto construções sociais, se demorará mais longamente sobre o romance, identificando a especificidade do gênero justamente no diálogo que promove entre as múltiplas vozes representadas em seu interior. É somente neste sentido que se pode entender a concepção literária de Bakhtin como social.

Com alguma perspicácia, podemos já aqui localizar muito da querela atual em relação ao que é lícito ou não promover nas aulas de literatura e em relação ao próprio objeto dessa disciplina, que, por vezes, parece tão etéreo. Mas para uma resposta mais satisfatória, ainda precisamos conhecer mais da teoria do romance tal como foi apresentada por Mikhail Bakhtin.

3.2 DO ESTUDO DA LINGUAGEM AO ESTUDO DO ROMANCE

Parece certo mencionar o fato de que a teoria do romance bakhtiniana não se desenvolveu em um impulso linear. Ao longo de diversas décadas, o autor registrou seu pensamento em obras como *Problemas da Poética de Dostoiévski*, *Questões de Literatura e de Estética – A teoria do Romance e Estética da Criação Verbal*. Cada uma dessas obras foi revista, de modo que o estudo da linguagem desenvolvido por Bakhtin – a porção mais conhecida da obra dele - influenciou determinadamente a sua concepção de romance, mas o contrário, sem dúvida, também ocorreu.

Tanto quanto Volochínov, Bakhtin discordava do modo fragmentado como os estudos estilísticos e linguísticos concebiam seu objeto de estudo. No século XIX, os estudiosos haviam tratado a linguagem apenas enquanto

material constituidor do pensamento do indivíduo. No início do século XX, haviam se voltado para a função expressiva da palavra, enquanto ferramenta para o sujeito manifestar-se sobre o mundo. Todas as correntes tratavam a interação discursiva de modo muito vago ou - como Saussure - declaradamente a evitavam. Para Bakhtin, essas abstrações eram ficções e, conforme escreveu, “Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva.” (2011, p. 271)

O *objetivismo abstrato*, como o Círculo chamava o estruturalismo, fugia da fala e das situações de interação por compreender que não se poderia estudá-las com método. Se Volochínov apresentou ao idealismo e ao psicologismo a materialidade da palavra e do signo, Bakhtin demonstrou que o enunciado constituía a unidade fundamental que viabilizaria o estudo sistematizado da interação, restituindo à linguagem sua totalidade.

Para Bakhtin (2011), o enunciado se caracterizaria essencialmente por constituir um elo numa cadeia de outros enunciados e por suscitar, muitas vezes, desde a primeira palavra, uma *atitude responsiva* no ouvinte.

Como um elo numa cadeia de outros enunciados, essa unidade abriga em si, muitas vezes sem articulação verbal, mas de forma presumível, réplicas, contestações ou complementações a enunciados que o antecederam. Do mesmo modo, em seu projeto enunciativo, todo falante prevê uma resposta (atitude responsiva) de seu interlocutor e tal previsão determina o modo como forma o enunciado em seu momento mesmo de transmissão. Essa condição revela a propriedade dialógica inerente a todo discurso.

Enunciados também estão sujeitos às convenções de gênero. Bakhtin enxerga a sociedade como uma teia de esferas sociais ou esferas da atividade humana. Cada sujeito participaria de várias dessas esferas ao mesmo tempo e se apropriaria do modo particular que cada uma delas possuiria de utilizar a linguagem. Esse modo próprio de relacionar-se com a linguagem, por sua vez, estaria ligado à forma preferencial de construir enunciados, selecionando determinados temas, fazendo uso de determinados recursos da língua e conjugando todos esses elementos sempre de maneira semelhante:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. [...] Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 2011, p.282)

Desse modo é que o enunciado, tanto por seu tema, como por sua forma, desponta como revelador da dinâmica social. Nele estão gravados valores e julgamentos, pois nem mesmo as palavras o falante extrai de uma lista neutra de itens lexicais. Comumentemente elas são associadas a determinadas situações enunciativas, a determinados grupos, a determinados gêneros, adquirem “o perfume específico do gênero” (BAKHTIN, 2010, p. 96) e o levam para onde forem. É essencialmente em explorar essa característica da linguagem que consiste a arte dos grandes prosadores, dos cartunistas, dos oradores.

No gênero, a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras.

Essa expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a “auréola” estilística da palavra, mas essa auréola não pertence à palavra da língua como tal, mas ao gênero em que dada palavra costuma funcionar, é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra. (BAKHTIN, 2011, p.293)

A certeza de que os movimentos e transformações sociais deixam marcas perfeitamente recuperáveis nas palavras, enunciados e discursos parece ter acompanhado o Círculo de Bakhtin desde o princípio, mas o alcance dessa descoberta nem mesmo hoje ainda pode ser mensurado e, por diversas razões, permanece fora de alcance para boa parte da comunidade acadêmica, sobretudo no que diz respeito à literatura.

“[...] a relação para com o discurso alheio, para com a enunciação alheia, faz parte dos imperativos do estilo” escreve Bakhtin na sua *Teoria do Romance* (2010, p. 92) para, em seguida, explicar que nenhum homem pode inaugurar uma cadeia discursiva, como, talvez, apenas o Adão mítico tenha feito. Isso porque, ao nos pronunciarmos sobre determinado objeto,

interagimos inevitavelmente e até calculadamente com uma gama de interdiscursos, vozes que se entrecruzam com julgamentos já emitidos sobre o tal objeto. O enunciado engendrado pelo falante apenas poderá endossar esses julgamentos, ironizá-los, refutá-los, complementá-los e, assim por diante, sempre numa relação dialógica. O ato criativo, nesse sentido, é sempre realizado sobre *discursos de outrem* já tornados parte do *fundo aperceptivo do ouvinte* ou à sombra daqueles que ainda esperamos suscitar em nosso interlocutor:

Se representarmos a intenção, isto é, a orientação sobre o objeto de tal discurso pela forma de um raio, então nós aplicaremos o jogo vivo e inimitável de cores e luzes nas facetas da imagem que é construída por elas, devido à refração do discurso-raio não no próprio objeto (...) mas pela sua refração naquele meio de discursos alheios, de apreciações e de entonações através do qual passa o raio, dirigindo-se para o objeto. A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem. (BAKHTIN, 2010, p.87)

Nesse mesmo ensaio, o nosso pensador dedica-se a provar que as línguas nacionais, na verdade, são várias línguas, em que pese a tradição dos estudos filológicos e estilísticos sempre ter trabalhado com o pressuposto de unidade. O que em *A Teoria do Romance* Bakhtin chama de estratificação da linguagem ou plurilinguismo (conforme a tradução), na edição revista de *Estética da Criação Verbal*, ganhará o nome de gêneros discursivos. De toda forma, tanto em um momento como no outro permanece presente a ideia de que todo falante é fluente em múltiplas línguas – ou gêneros. Apenas alguns estão mais aptos a manipular esse domínio intencionalmente do que outros. Muito interessante, embora longa, é a citação na qual Bakhtin discorre sobre o camponês:

Na verdade, também este homem não tem relação com uma, mas com várias linguagens, sendo que apenas o lugar de cada uma é estabelecido e indiscutível, a passagem de um lugar para o outro é prevista e automática, como aquela que vai de um quarto para outro. Estas linguagens não se chocam entre si na consciência deste homem, e ele não tenta correlacioná-las ou olhar para uma delas usando os olhos de outra linguagem.

Deste modo, o camponês analfabeto, nos confins do mundo, ingenuamente mergulhado em uma existência que considerava ainda imóvel e inabalável, vivia no meio de vários sistemas linguísticos: ele rezava a Deus em uma língua (o eslavo eclesiástico), cantava suas canções em outra, falava numa terceira língua no seio familiar, e quando ele começava a ditar ao escrivão uma petição para as

autoridades ele o fazia em uma quarta língua (a língua oficial correta e “cartorial”). Todas elas eram línguas diferentes, até mesmo do ponto de vista de índices abstratos sociais e dialetológicos. Porém, estas línguas não estavam dialogicamente correlatas na consciência linguística do camponês; ele passava de uma para outra sem pensar, automaticamente: cada uma delas estava indiscutivelmente no seu lugar, e o lugar de cada uma não podia ser discutido. Ele ainda não sabia olhar para uma língua (nem para o seu mundo correspondente) com os olhos de outra (por exemplo, olhar para a língua cotidiana e o mundo cotidiano a partir da língua da oração, da canção ou vice-versa).

Tão logo que o mútuo-aclaramento crítico das línguas se originou na consciência do nosso camponês, tão logo se descobriu que estas línguas não só eram diferentes, mas também eram múltiplas, e que os sistemas ideológicos e as abordagens do mundo, indissoluvelmente ligados a elas, se contrapunham entre si ao invés de permanecerem lado a lado, terminou seu caráter peremptório e de predestinação começando, por outro lado, entre elas, uma orientação seletiva ativa.

(BAKHTIN, 2010, p.102)

Em nota de rodapé, o autor alerta para a simplificação da figura do camponês analfabeto para melhor ilustração do problema. Assegura entretanto, que todo falante tem sim, em algum grau, consciência da pluridiscursividade que o cerca, mesmo o não alfabetizado. “Naturalmente, a consciência linguística literariamente ativa descobre uma pluridiscursividade ainda mais multiforme e profunda, tanto na sua própria linguagem literária quanto fora dela.” (BAKHTIN, 2010, p.103).

É nesse ponto que Bakhtin localiza a especificidade do romance frente a outros gêneros literários. Para ele, diferentemente da poesia, o romance acolhe a pluridiscursividade, faz-se palco dos discursos tipicamente marcados pelos diferentes grupos sociais, dialoga com eles, se opõe a eles, ironiza-os ou os acolhe. Tal característica já estava na gênese do romance, mas não era percebida pelos formalistas, que nada sabiam sobre a vida social do discurso.

[...] por baixo, nos palcos das barracas de feira, soava um discurso jogralesco, que arremedava todas as “línguas” e dialetos, desenvolvia a literatura das fábulas e das *soties*, das canções de rua, dos provérbios, das anedotas. [...] O plurilinguismo, organizado nestes gêneros inferiores, não se apresentava simplesmente como um plurilinguismo em relação a uma língua literária reconhecida (em todas as variantes de gêneros), isto é, em relação ao centro verbal da vida linguístico-ideológica da nação e da época, mas era concebido como sua oposição. Ele era parodicamente e polemicamente voltado contra as línguas oficiais do seu tempo. Era um plurilinguismo dialogizado. (BAKHTIN, 2010, p. 83)

Tendo assim caracterizado o romance, Bakhtin se vale de metodologia que já havia sido prenunciada por Volochínov em 1929 e procede ao estudo sistematizado das formas de apropriação, ou reflexão e refração que diferentes autores, como Dostoievski ou Charles Dickens fizeram do discurso de outrem dentro de suas respectivas obras.

3.3 UM ESTUDO DIALÓGICO DO ROMANCE

Foi Volochínov quem primeiro escreveu sobre a necessidade de se atentar para as formas esquematizadas (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre) de que as línguas dispunham para citar ou transmitir a palavra de outrem.

Para compreender semelhante preocupação com a palavra alheia, bem vale recordar as palavras de Bakhtin:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. [...] A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (BAKHTIN, 2010, p.100)

E como, portanto, o tempo todo estamos lidando com palavras alheias, integrando-as a nosso próprio discurso, parecerá a Volochínov que o problema do discurso citado é – numa palavra sua – “nodal”. Desenvolverá assim um método de estudo que muito servirá ao próprio Bakhtin como meio de decodificar o trabalho dialógico executado pelos romancistas.

Volochínov esclarece que a citação do discurso de outrem, além do evidente aspecto temático pode estender-se também ao próprio estilo pessoal impresso no fragmento transplantado. Sim, pois o discurso citado pode manter, se assim for desejável, a sua identidade temática e formal dentro do discurso que o recebe.

O outro aspecto fundamental a se considerar além da maior ou menor diluição do discurso citado em outro contexto é a recepção ativa do interlocutor (ou leitor). Certamente, ele reconhecerá o discurso alheio e até será capaz de identificar o contexto de onde se originou, bem como de avaliar o novo contexto ao qual está sendo integrado, emitindo então alguma reação. “A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 154)

Resulta daí que as análises que desconsideram as relações entre o discurso citado e o contexto que o recebe recaem num formalismo estéril, ignorando o que de fato se passa numa situação real. Frequentemente, somos orientados a *reconhecer* o discurso citado, mas sem atentar ao *modo* como é citado, habilidade fundamental para o leitor.

Tendo esclarecido as condições de recepção do discurso citado, Volochínov (2009) analisa alguns trechos de discursos narrativos onde foram integrados discursos de outrem. Volochínov identifica três grandes tendências na transmissão do discurso citado, denominando-as estilo linear, estilo pictórico e estilo subjetivo. Entre uma e outra tendência, percebe-se graduações na fidelidade às características da citação quando ingressa no novo contexto. No estilo linear há um esforço por diferenciar o discurso de outrem do contexto narrativo. No estilo pictórico, o autor se permite explorar recursos linguísticos que lhe franqueiam com maior liberdade o acesso ao discurso alheio, diluindo-o num estilo muito próximo ao novo contexto que vai sendo gestado. Finalmente, o estilo subjetivo – mais raro – apresenta um narrador que intenciona misturar sua própria voz aos demais discursos que transplanta de outros lugares, de certa forma, também diluindo as diferenças entre o contexto narrativo e os discursos citados

Tanto Volochínov quanto Bakhtin exploraram esse esquema metodológico para observar a relação dialógica que diversos autores, especialmente da literatura russa, estabeleceram com diferentes discursos alheios e bem marcados socialmente. Nesse ponto, a tradução para o Português limita um pouco a compreensão plena do que observam, pois no processo torna-se muito difícil manter os *verbos dicendi*, a ironia, os adjetivos, os advérbios e entoação originalmente pretendidos pelos romancistas.

Não são muitos os trabalhos de análise literária balizados por essa perspectiva dialógica do Círculo Bakhtiniano, mas podemos citar o trabalho recentemente publicado de Gilberto de Castro (2014), no qual a manipulação do discurso alheio feita por Graciliano Ramos em *Infância* e *S. Bernardo* é pacientemente desvendada.

Em seu estudo, Castro pauta-se pelas classificações e subclassificações do discurso citado já sugeridas por Volochínov e propõe mais algumas peculiares aos romances analisados. Mesmo assim, afirma: “não podemos e não devemos fazer uma leitura ingênua ou, melhor dizendo, apenas *formal* do tema da citação no Círculo de Bakhtin, principalmente a partir das classificações de citação que vai fornecer Voloshinov.” (CASTRO, 2014, p. 39) Por isso, mais do que identificar os tipos de discurso citado, há o cuidado em se estabelecer os efeitos de semelhantes escolhas para o sentido total da obra e para o modo como narradores e personagens se apresentam frente à consciência do leitor. Num contexto de formação, Castro anuncia mais de uma vez, a possibilidade de sensibilizar para o uso da palavra nos mais variados gêneros e para uma possível reconciliação entre língua e literatura, entre forma e conteúdo.

De fato, como vimos, a teoria do romance bakhtiniana surge como possibilidade de aparar diversas incongruências com as quais, nós, professores de literatura, frequentemente temos que nos defrontar. Significa a possibilidade de superar a velha dicotomia entre forma e conteúdo, entre língua e literatura e, sobretudo, significa a possibilidade de formarmos leitores mais sensíveis aos conflitos sociais *mediados pela linguagem e manifestos através dela* seja por meio da imagem, da palavra, do movimento, do silêncio ou da cor.

4 EVIDÊNCIAS DE UMA CONCEPÇÃO ESCOLAR DE LITERATURA – UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Todos esses discursos a respeito da literatura que viemos identificando até aqui ecoam em muitas escolas e se fazem ouvir também na instituição em que ambientamos nossa pesquisa, determinando direta ou indiretamente o trabalho com a leitura.

Trata-se de uma escola curitibana com 58 anos de existência, católica, privada e com um modo muito característico de construir e projetar sua identidade. Em diversos documentos, inclusive no Projeto Político Pedagógico – PPP – a instituição recusa claramente a filiação a esta ou àquela doutrina pedagógica, fato que não impede o estudo e a exploração de diferentes pensadores da aprendizagem e do conhecimento.

Nossa proposta busca construir uma epistemologia genuína como suporte e instrumento da totalidade da ação educacional, possibilitando a autonomia do profissional, a visão de totalidade e das partes, o compromisso com o inovar e o inovar-se e a construção, por decorrência, de uma estrutura de aprendizagem própria que usa a pesquisa na área da aprendizagem, porém, não se mantém como refém de linhas, modas e experiências clínicas ou terapêuticas. (COLÉGIO PESQUISADO, p.58)

O risco de inconsistência no projeto pedagógico é afastado com o embasamento na pedagogia inaciana e nos mais de 500 anos da Companhia Jesuíta no Brasil. A inspiração inaciana obriga ao compromisso com a formação de pessoas inseridas em seu tempo e empenhadas em transformá-lo, por meio da excelência humana e acadêmica desenvolvida via conhecimento. Entretanto, a Rede Jesuíta de Educação, que está presente em mais de 130 países e, no caso do Brasil, em 14 colégios e em 6 universidades, não delimita o modo como cada colégio alcançará o objetivo comum, declarando-se consciente das especificidades de cada contexto e atenta a elas.

A instituição em questão, portanto, teceu, de modo coletivo, envolvendo todos os seus educadores, suas próprias referências ante ao que se pensou atender melhor às características do contexto macro e micro em que está

inserida. Para enquadrar-se na missão apostólica jesuíta, o colégio que atende a 2800 alunos, precisou eleger alguns marcos referenciais que contemplam o *contexto* histórico, social e político de seus *educandos* e *educadores*, a *concepção de ciência*, de conhecimento e de aprendizagem, bem como a *concepção de método e avaliação*. Afinal, como declara, é por meio do conhecimento que uma escola promoverá a utopia jesuíta da transformação.

Como essas referências são transdisciplinares, isto é, determinam os caminhos de todas as áreas do conhecimento, constituindo-se como princípios norteadores comuns às ciências, não poderíamos aqui nos cercar imediatamente da concepção de literatura que fomos encontrar nesta escola, sem considerar as variáveis que ajudam a explicá-la.

Além de se valorizar as referências coletivas explicitadas nos documentos escolares, nos pareceu também fundamental considerar o fenômeno da cultura escolar, a qual, segundo Elsie Rockwell (1997), desenvolve-se poderosa e paralela à revelia dos discursos oficiais: “Él aprende lo que en determinada escuela se acostumbra.” “[...] cada maestro se apropria de tradiciones pedagógicas diversas que le permiten sobrevivir en la escuela” (1997, p.26).

Cada comunidade escolar reinterpreta políticas públicas, pressões sociais ou outras de caráter normativo, moldando-as a práticas já tradicionais na instituição. É preciso atentar para as deformações que a própria cultura institucional impõe ao que se considera concepções do professor, do aluno ou de qualquer outro integrante da comunidade escolar.

Assim, de acordo com os princípios da metodologia qualitativa, assumimos uma atitude investigativa e interpretativa que confronta o tempo todo os relatos dos professores e os documentos que representam a visão institucional. Procedemos assim não com a intenção de apontar incongruências ou infidelidades, seja de educadores ou da instituição, mas para nos aproximarmos tanto quanto possível das situações que realmente determinam as condições do nosso objeto de estudo nesse contexto.

Um outro fator importante na relação pesquisador-instituição a ser esclarecido é a minha relação profissional com a escola, relação que não invalida a pesquisa nos moldes como foi conduzida, muito pelo contrário.

Recomendando ao pesquisador os devidos cuidados em relação à experiência, Paulo de Salles Oliveira baseia-se em Wright Mills para afirmar:

Ademais, promover a consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que recobrem parte da pesquisa acadêmica ou, senão isso, que acabam contribuindo para a representação social da universidade como redoma, imagem que ainda encontra ressonância no conjunto da sociedade. (OLIVEIRA, 1998, p.19)

E se ainda há ceticismo, Oliveira observa que a exigência de apagamento do pesquisador e da sua interferência mínima no cenário de pesquisa tem sua própria história e está ligada ao desenvolvimento do Positivismo. Tornou-se condição para validar a pesquisa desde que as ciências naturais passaram a interferir frequentemente no cotidiano das pessoas, recomendando comportamentos e interditando outros. A neutralidade do cientista passou a ser bem vista como garantia de seu desinteresse ao influenciar a vida dos cidadãos. Esse estado de coisas parece bem razoável, mas ajusta-se mal às ciências humanas, sendo patente o absurdo de se eliminar o elemento humano da pesquisa, quando a intenção é de fato estudar o homem. Foi essa percepção, relativamente recente, que levou ao desenvolvimento do modelo de pesquisa qualitativa, o qual foi adotado neste movimento exploratório.

Além disso, a opção pelo método qualitativo também é a mais coerente com a necessidade de se considerar a diversidade das experiências humanas que são objeto desse trabalho. Erickson¹⁰ (1986 citado por HÉBERT-LÉSSARD, GOYETTE, BOUTIN, 2008) lembra que a uniformidade não existe ontologicamente, é uma criação interpretativa dos sujeitos. Culturalmente, nos habituamos a apreender a realidade, inscrevendo as coisas em esquemas gerais, desprezando diferenças pela similaridade. Só por isso acreditamos em uma pretensa uniformidade social, como às vezes a metodologia quantitativa parece querer fazer crer. A variabilidade, porém, está posta e o paradigma interpretativo dá conta dela, permitindo inclusive, através da comparação, perceber exatamente as características próprias e singulares de determinada entidade em relação a outra. A investigação interpretativa permite dar conta do

¹⁰ ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching, in M.C. Wittrock, Handbook of research on teaching, Nova Iorque, Macmillan, 1986, pp.119-161

cotidiano, ressaltando o que já se tornou comum; permite dar conta da singularidade, do imprevisto e também da subjetividade.

É igualmente importante ressaltar que a opção pela metodologia qualitativa tem menos a ver com técnicas de recolha de dados que com a atitude interpretativa deles. No presente trabalho, a fundamentação oferecida por Erickson permitiu a adoção de uma perspectiva de metodologia qualitativa que não se caracteriza por excluir técnicas quantitativas, como alguém poderia esperar. O método é maior que a técnica, daí terem se combinado na tessitura dessa pesquisa a análise de enunciados/documentos e a tabulação de dados quantitativos.

Finalmente, permeando e sustentando todo esse movimento investigativo/interpretativo estão os próprios pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. São esses pressupostos que nos permitem tomar as palavras materializadas nos documentos selecionados como carregadas de sentidos e intencionalidades, destinadas a dialogar com uma cadeia de outros enunciados e a suscitar respostas. É na materialidade desses signos que vamos procurar as concepções de leitura a que nos propusemos encontrar.

4.1 O DISCURSO INSTITUCIONAL

São diversos os documentos que evidenciam a existência de tal discurso, o qual influencia o trabalho do professorado, mas não se confunde totalmente com as convicções dele. O próprio colégio, que exalta o professor com autonomia, autor de sua prática pedagógica, reconhece os diversos meios pelos quais procura influenciar as ações dos docentes e, mesmo determiná-las intencionalmente. Em documento de 2009, se lê que uma escola sem um projeto sistêmico poderia chegar a “um emaranhado de boas ações” ou a menos de “um punhado de boas intenções...”. Sendo assim - como se tornou possível constatar - o projeto sistêmico do colégio procura envolver os professores, cercando-os, dialogando com eles por meio de uma atuação em diversas frentes, às vezes mais e às vezes menos diretamente.

O Projeto Político Pedagógico da instituição, atualizado pela última vez em 2012, cita alguns marcos referenciais importantes para sua proposta de formação: marco situacional, marco doutrinal, marco metodológico e marco avaliativo. Todos foram construídos coletivamente a partir de estudos semanais que envolvem os educadores, mas que também contam com a diretividade da equipe pedagógica, guiada, por sua vez, pelos princípios da pedagogia inaciana.

O marco situacional, conforme o próprio PPP, corresponde a uma leitura do contexto histórico, social e político macro e micro, isto é, tanto aponta para transformações planetárias quanto para transformações ocorridas na vizinhança e dentro dos próprios limites da escola. Esta primeira leitura será fundamental para a constituição do marco doutrinal, o qual trará uma concepção de conhecimento, de ciência e de aprendizagem de influência decisiva sobre os marcos referenciais metodológico e avaliativo.

A identidade inaciana, sempre muito atenta às transformações temporais, dificilmente permitirá que se interprete a noção de marco referencial como estrutura corpulenta e imóvel. Mesmo o histórico do colégio narra preocupação em atualizar referências a fim de se oferecer respostas para um contexto sempre mutável. Assim, o contexto político e cultural dos anos 70 fez da educação libertadora de Paulo Freire a principal referência da instituição, depois substituída pela dialética. Hoje, as características da pós-modernidade determinam uma concepção comum de ciência, de educando e educador, de aprendizagem e de avaliação; colocam no centro das preocupações o ciberespaço e a cibercultura, a insegurança social, as relações e os tempos líquidos. Porém, sempre está presente a noção de que o conhecimento não é estanque e nem está cristalizado, bem como se mantém à vista a utopia da transformação tanto dessa realidade quanto do homem.

Diante disso, parece de fato muito coerente que a instituição tenha encontrado na teoria da complexidade de Edgar Morin uma sólida raiz epistemológica, capaz de abrigar todos os processos vividos pela escola, contemplados ou não no currículo oficial. O pensamento complexo permite trabalhar com o previsível e com o imprevisível, com o linear e o não linear, com o todo e com as partes. Dessa forma, nenhum fenômeno ocorrido na escola deixa de ser contemplado por uma teoria interpretativa.

Dentro dessa organização geral, cada área do conhecimento, cada unidade de ensino – da Educação Infantil ao Ensino Médio – tecerá seus próprios referenciais. Esses referenciais serão sistematizados por meio de eixos: frases que sintetizam a concepção de ciência, de metodologia e de avaliação que se encontra vigente no momento, norteando as práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula, mas também os encaminhamentos com cada família e/ou educador. Apoiando, justificando e explicando esses eixos estão textos de escrita coletiva e individual, produzidos pelos educadores a partir da interpretação dada aos autores de referência transdisciplinar, mas também àqueles de referência específica para cada disciplina.

Essa estrutura, em permanente debate e renovação, é o modo como a escola acredita pode fazer jus à sua identidade jesuíta, oferecendo respostas aos desafios que o contexto lhe impõe.

Feita esta apresentação, podemos nos aproximar um pouco mais da área de Língua Portuguesa e de como pensam seus professores de literatura.

4.2 CONCEPÇÕES DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Integram o PPP textos elaborados pelos professores das diferentes disciplinas, feitos para explicitar a concepção do objeto específico de cada área, bem como noções de metodologia, avaliação e acompanhamento de aprendizagem, além da grade de conteúdos. Cada setor ou unidade do colégio se faz representar no documento com um texto próprio.

Mesmo escritos pelos professores, acreditamos que esses textos também representam uma visão institucional da disciplina, uma vez que são construídos dentro do projeto de formação continuada, quase sempre a partir de autores pré-selecionados pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOP). A leitura e debate desses autores ocorre em tempo e espaço bem definidos, estando os professores organizados em grupos de estudo que, ora coincidem com a série, ora com a área (disciplina), ora com o núcleo (Ciências Sociais, Matemática e Ciências ou Linguagens). A produção resultante sempre busca entrelaçar-se cuidadosamente com os referenciais comuns e transdisciplinares

da escola, mas, sendo uma produção coletiva, não poderia coincidir exata e rigorosamente com os referenciais próprios de cada professor.

Essa é uma condição muito natural dado que os docentes possuem seus próprios saberes experienciais e sua própria formação acadêmica, identificando-se em diferentes graus com a proposta da escola. Não há como negar que, a despeito do zelo com que se promove um conjunto de princípios transdisciplinares, a diversidade de convicções do professorado sempre existirá, colaborando inclusive para o dinamismo da proposta educativa institucional, a qual já prevê esse fenômeno. Prova disso é a variação de fundamentação que encontramos entre produções das mesmas áreas, mas de setores distintos. A despeito de o referencial teórico inicial ser o mesmo, os debates inevitavelmente seguem caminhos diversos devido aos diferentes sujeitos envolvidos no processo e que, a partir de suas experiências, farão diferentes leituras do que é proposto.

Pois bem, a área de Língua Portuguesa se faz também representar no PPP por meio de uma produção coletiva que visa explicitar as concepções mais importantes da disciplina. Ano a ano esta escrita é descosida e tecida novamente pelo grupo de professores, de modo que, não sendo atualizado todos os anos, nem sempre o PPP constitui a referência mais próxima para os docentes. Mesmo assim, por representar a síntese e a reelaboração de estudos porque já passaram os professores, permitindo entrever o que pensam a respeito do objeto de sua ciência, da metodologia de ensino e avaliação, acreditamos que merecia um olhar mais crítico e atento.

A fim de contrapor a referência coletiva ao modo como cada professor pensa a sua práxis, escolhemos trabalhar a partir do projeto de Língua Portuguesa do setor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, uma vez que as professoras participantes da pesquisa são todas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para nós, pesquisadores, foi uma surpresa que o documento, datado de 2007, reunisse concepções tão claras a respeito do ensino de literatura.

As principais referências citadas no texto são as concepções de linguagem do Círculo de Bakhtin e de Vigotsky:

Desta forma, podemos conceber uma concepção de linguagem levando em consideração os autores do Círculo de Bakhtin e Vygotsky. Os autores do Círculo de Bakhtin entendem a linguagem como interação verbal, como uma parte de uma dada comunicação ininterrupta numa determinada esfera social. Esta comunicação verbal se relaciona com outros tipos de comunicação, gerando uma ampla rede de significados que evoluem historicamente. (COLÉGIO PESQUISADO, p.678)

Dentro do projeto, a escolha dessas referências parece implicar que o ato de produzir narrativas e o ato de ler, inclusive literatura, sejam considerados claramente dialógicos, pressupondo, portanto, interação:

Pensamos que a leitura deva ser uma prática, um trabalho de atuação e construção de sentidos próprios para cada leitor (não apenas prazer ou hábito), mas como forma de interação com a palavra do outro, ou “dos outros”, visto que concebemos o texto como enunciado, onde preexistem diversas vozes dentro da voz de seu autor e de seu receptor. (COLÉGIO PESQUISADO, p. 687)

Num primeiro momento, existe a defesa da variação dos gêneros discursivos a serem explorados, inclusive por meio de uma interessante metáfora:

A leitura do texto literário é desejável, mas ele é um dos cômodos da casa da leitura. Uma casa completa é formada de vários cômodos. Um leitor, para construir sentidos de leitura, necessita transitar por todos os cômodos desta casa. Ele precisa passar pela sala de estar e ter contato com os textos de convívio social, sabendo interpretá-los e deles retirar informações interessantes. Ele precisa identificar e atribuir sentido a um texto instrucional na garagem ou na cozinha. E assim, na reclusão de seu quarto, calar o texto poético e abrir as janelas da alma. (COLÉGIO PESQUISADO, p.687)

Contudo, de acordo com o Círculo de Bakhtin, a intencionalidade do sujeito não tem de ser lida apenas nas palavras, os silêncios, os gestos e entoações também falam. E, nesse caso, a despeito das palavras, a valorização da literatura sobre outros gêneros discursivos pode ser capturada quando se compara a amplitude de pesquisa e escrita a respeito do tema com aquela registrada no projeto de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, grupo cuja produção partiu dos mesmos referenciais.

A exemplo de seus colegas das séries iniciais, os professores do 6º ao 9º ano se fundamentam no Círculo de Bakhtin para determinar os objetivos gerais e específicos da disciplina, a seleção de conteúdos e as estratégias para

produção textual, oralidade e análise linguística. Dialogam com o Círculo de Bakhtin, citando trechos inteiros de *Marxismo e Filosofia da linguagem*, mas não há tanta clareza e consistência no que diz respeito à especificidade da literatura, esquecida enquanto se descreveu, ao longo de 70 páginas, a concepção de linguagem do grupo.

A primeira referência à literatura só acontece na explicitação do objetivo geral da disciplina:

Proporcionar ao aluno reflexão e estudo sobre a linguagem, **possibilitando seu amadurecimento linguístico/literário** para que ele seja sujeito do seu próprio discurso e possa posicionar-se diante da realidade do mundo, atuando de maneira crítica, sensível e justa. (COLÉGIO PESQUISADO, p. 1281. Grifo meu.)

Para Bakhtin, ao menos o romance se caracterizava por constituir um microcosmos de discursos sociais, por ser plurilingue. E, se podemos perseguir o modo como o prosador opera com esses discursos que transplanta das mais diversas esferas sociais para a obra literária escrita, também é verdade que podemos intensificar a relação dos leitores em formação com todas essas vozes representadas no romance. Contudo esse olhar discursivo para a literatura não costuma ser tão frequente quanto se pressupõe que seja para os textos não ficcionais, como veremos adiante.

Voltando ao projeto da área de Língua Portuguesa das séries iniciais, confirmamos a ênfase no texto literário também na presença de uma seção inteira a respeito da cultura popular e dos gêneros textuais associados a ela: mito, fábula, lenda, conto popular e poesia.

Nessa seção, percebe-se a preocupação em reabilitar a chamada literatura popular, identificando-a com a literatura infantil. Bakhtin novamente é acionado para comprovar a seriedade dessa produção cultural, uma vez que – conforme explica o documento – compreendeu o carnaval como a contrapartida dialógica dos discursos oficiais na Idade Média.

Ao mesmo tempo, porém, o capítulo se desenvolve demonstrando preocupação em distinguir a boa literatura da literatura utilitária. Aqui, num exercício arriscado, porém tão tipicamente pedagógico, se procura prever o que pensará o leitor:

A boa literatura infantil procura responder às necessidades íntimas da criança, fala sobre os sentimentos que ela ainda não sabe formular, apresenta diferentes visões da realidade, por meio de fragmentos de vida, de mundo, de sociedade, de ambientes imediatos ou longínquos e até mesmo de realidades inalcançáveis, mediante um sistema de representações.

Por um lado, a Literatura Infantil muitas vezes é concebida como utilitária (vinculada à intenção didática). Neste sentido deve-se tomar cuidado para que não se corra o risco de cair em reducionismos, onde o trabalho faça o movimento contrário ao que dela se espera. (COLÉGIO PESQUISADO, p.709)

Em livro de 1999, Martyn Lyons critica a Estética da Recepção por acreditar que poderia projetar as reações dos leitores perante o livro. Provocativo, afirma:

Como historiador, me interesso menos pelos supostos leitores do que por leitores reais, isto é, leitores que registraram suas reações em suas próprias autobiografias, cartas e diários. Estou menos preocupado com as implicações dos textos canônicos fossilizados pelo tempo, do que com leitores reais em circunstâncias históricas específicas... (LYON, 1999, p.10)

Em seguida, cita a pesquisa de Janice Radway que utilizou os emblemáticos romances de *Smithton* (o equivalente à coleção Sabrina nos Estados Unidos) para demonstrar que as leitoras da fórmula pronta de alta vendagem faziam de suas leituras um ato de resistência à submissão diária da vida doméstica (1999, p.21).

No Brasil, Catia Toledo Mendonça, em 2007, apresentou uma tese de doutorado sobre a Série Vaga-Lume, valendo-se da própria Teoria da Recepção para avaliar as obras classificadas como literatura de massa graças aos recordes de venda, planejamento editorial e promoções de marketing. Alguns representantes da crítica literária, como já vimos neste trabalho, classificaram as personagens da série como incapazes de modificar o leitor, contudo a pesquisadora concluiu:

Seu público não é inculto ou semiletrado, mas composto de leitores em formação, que a utilizam não para se alienar, mas para que possam se desenvolver nos procedimentos de leitura, dos quais a Escola é a grande orientadora. Nesse sentido, viu-se que essa comunidade interpretativa é fundamental para que a série se perpetue, mas que seus leitores vão além dos limites que ela cria. (MENDONÇA, 2007, p.282)

Mesmo percebendo que os leitores “vão além”, entretanto, a autora brasileira aceita substituir o título de literatura de massa por literatura de

entretenimento, o que é uma pena, dada a dificuldade que encontrou para estudar a série na academia. A teoria do romance bakhtiniana sugere que mesmo os considerados livros utilitários são portadores de um discurso ideológico, com o qual cada criança irá dialogar a partir de experiências únicas, discurso, aliás, que também pode ser problematizado com a criança, respeitando-a como sujeito e permitindo que desenvolva a sua própria escala de valores, afinal como escreveu Bakhtin e, como já citamos neste trabalho, “...a consciência linguística literariamente ativa descobre uma pluridiscursividade ainda mais multiforme e profunda, tanto na sua própria linguagem literária quanto fora dela.”(BAKHTIN, 2010, p.103).

É desse modo que se pode subverter a ordem do dia, cumprindo uma das promessas da literatura – a criticidade:

A escola ensina a ler, a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.
(ABREU, 2006, p.19)

Explorando um pouco mais o projeto da área de Língua Portuguesa, outro ponto que salta à vista é a convicção de que a leitura pode ser ensinada. Série a série, o documento apresenta objetivos de leitura a serem alcançados, constituindo o que Cosson chamou de aprendizagem por meio da literatura (2014, p.47), a expectativa tradicionalmente escolar e legítima de que, com o ato de ler um livro, o aluno desenvolva determinadas habilidades cognitivas. No projeto do colégio essa expectativa aparece relacionada à leitura de modo geral, sem ênfase ao texto literário, mas com muitas evidências de uma concepção sócio-interacionista da linguagem. Entre esses objetivos constam:

A atribuição de significados entre os fatos e as ideias de um discurso, a sua ampliação, dando-lhe continuidade, ou ainda recriando-o com seus próprios meios (relação);
A seleção dos aspectos mais significativos do texto para sintetizá-lo, a atuação sobre o seu próprio enunciado e o enunciado dos outros e a construção de sentidos próprios através da dedução, indução e inferência, constituem-se em algumas habilidades de leitura que tencionamos desenvolver.
(COLÉGIO PESQUISADO, p. 689)

Por último, destaca-se que neste documento, apesar de afirmações sobre a importância de se ensinar a leitura de imagens, é possível vislumbrar certa desconfiança com relação às novas tecnologias, na mesma proporção em que é identificável um sentimento de nostalgia:

Com a modernidade, a capacidade de narrar foi se perdendo e cada vez menos as pessoas foram cedendo tempo para parar e contar casos e histórias. Além disso, desde a era do rádio até a televisão, houve uma substituição nos modos de se transmitir histórias. É bem verdade que na era do rádio, era a imaginação quem recriava os cenários e os personagens. Porém, a TV não nos deixou muitas brechas neste sentido, trazendo as imagens já prontas.
(COLÉGIO PESQUISADO, p.690)

Não é verdade que a TV dispense a interação discursiva ou o faça em escala menor do que o texto verbal, exigindo menor capacidade do telespectador. O cinema já produziu exemplos suficientes de obras que por meio de planos de filmagem bem marcados, da exploração da luz e da sombra, da edição e da trilha sonora, estabelecem não só uma rica intertextualidade com outras obras como uma rica interdiscursividade com diversos setores sociais. Sem nos aprofundarmos no tema, poderíamos citar aqui a filmografia de Quentin Tarantino, especialmente *Django Livre* (2012). Esta obra propõe um diálogo com os filmes de *western*, propositalmente escancarado no título - referência a um dos personagens mais emblemáticos do gênero -, nos planos abertos que retratam a paisagem montanhosa ou no *zoom* inexplicável que, às vezes, invade a tela. Da mesma forma evidencia¹¹ por meio de uma trilha sonora composta de *soul* e *hip hop* sua intensão provocativa e discursiva em relação a alguns setores da sociedade norte americana. Tudo isso é ligado pela trama de um Django negro, escravo, e sua história sangrenta de vingança. De fato, os discursos que Tarantino foi capaz de materializar por meio de um enredo e forma (carregada de significado) alcançaram responsividade, como o comprovam as palavras do cineasta Spike Lee a pretexto do filme:

não posso comentar mais porque não vou assistir ao filme. Tudo o que posso dizer é que ele é desrespeitoso aos meus ancestrais. Mas esse sou eu... não estou falando por mais ninguém. A escravidão nos Estados Unidos não foi um *western spaghetti* de Sérgio Leone, mas

¹¹ A informação pode ser encontrada no site de crítica cinematográfica <http://omelete.uol.com.br/filmes/criticas/django-livre/> Acesso em 14/09/2015

um holocausto. Meus ancestrais foram escravos, roubados da África.
Eu os honrarei.
(BORGO, 2012)

Nos atreveríamos a dizer que a mídia quase ignorada pelo projeto pedagógico do colégio leva, muitas vezes, a marca da paródia, da ironia que tanto interessaram a Bakhtin quando buscava a gênese do romance.

O riso organizou as mais antigas formas de representação da linguagem que inicialmente não eram senão qualquer coisa como o escárnio da linguagem e do discurso de outrem. O plurilinguismo e, ligado a ele, o esclarecimento recíproco das linguagens elevaram estas formas para um nível artístico-ideológico novo, sobre o qual o gênero romanesco se tornou possível.
(BAKHTIN, 2010, p.372)

Mas isto já parece uma digressão e é hora de voltarmos à escola.

4.3 OUTRAS REPRESENTAÇÕES DO DISCURSO INSTITUCIONAL

Iríamos de encontro aos nossos principais teóricos – os pensadores do Círculo de Bakhtin, caso acreditássemos que o discurso institucional encontra-se unicamente materializado em um documento oficial, como o PPP. Além do mais, nessa escola não é tão difícil identificar outros canais pelos quais se propagam ideias acerca de literatura, ainda que com um poder de coação menos evidente. Trataremos ainda aqui de dois deles: a FLIM e as bibliotecas.

Há três anos o colégio promove, dentro de seu espaço, um grande evento literário gratuito e aberto ao público: a FLIM. Em 2013, o mote da campanha de divulgação foi “A literatura vai invadir seu mundo”. A frase foi grafada de modo a parecer-se com um carimbo postal impresso sobre um envelope com a imagem do Jardim Botânico ao fundo e com D. Quixote e Sancho Pança em primeiro plano. A escolha reforça as ideias mais evidentes de convite e espaço do evento, mas a escolha das personagens, bem como o próprio uso da palavra *Literatura* no título e no slogan cedem à tendência a associar leitura a um tipo específico de texto.

As conclusões não podem ser tão apressadas, entretanto. O *hotsite* da FLIM e os documentos teóricos que estão em sua base reiteradamente

afirmam um compromisso com a promoção da leitura em um sentido bem amplo. O material publicitário impresso referente à edição de 2013 revela uma programação com a visita de pessoas ligadas de diferentes maneiras à leitura: ilustradores, xilogravuristas, cartunistas, jornalistas, cronistas, tradutores, editores, escritores, poetas e outros. Os convidados para bate-papos e mesas-redondas parecem sugerir uma concepção bastante abrangente de leitura, algo para além do livro, o que de fato se confirmou em 2014, quando o evento passou a se chamar Festa das Linguagens e não Festa Literária.

Um documento de 2003 ajudou a compreender a promoção de um evento nesse formato. Trata-se do relatório de um grupo de trabalho constituído pelo diretor acadêmico, professores de diferentes séries e membros do SOP (Serviço de Orientação Pedagógica), reunidos com a intenção de debater, naquela época, o papel da leitura dentro da escola. Naquele contexto, preocupava o grupo a ausência de criticidade, a fácil conformação aos limites da informação explícita no texto com o desprezo do jogo de intencionalidades que não se revelava tão obviamente.

A leitura é defendida, sobretudo, como força capaz de repolitizar o educando. Nesse documento, estão presentes algumas noções importantes tais como:

- rejeição da leitura como obrigatoriedade;
- reconhecimento de que a leitura exige uma relação diferenciada com o tempo, sem imediatismo;
- concepção do leitor como construtor de sentidos para o texto;
- noção de que o texto encerra uma variedade de sentidos possíveis e igualmente válidos;
- exigência de que o professor seja “apaixonado por leitura”;
- intenção de envolver a família na promoção da leitura;
- distinção entre textos mais e menos densos;
- leitura em sentido amplo, compreendendo a variedade de gêneros textuais e a chamada leitura de mundo ou leitura da realidade.

O documento ficou esquecido por um tempo, tendo sido resgatado em 2011 pelo SOP e pelo Departamento de Mídiaeducação, os quais o utilizaram como inspiração para dar à FLIM o seu atual modelo. Os professores, entretanto, não se envolvem diretamente com a organização desse evento, o

que o faz menos uma expressão autêntica do trabalho dos docentes que uma forma institucional de promover o tema.

A programação da FLIM se desenrola numa tenda à parte, enquanto as aulas seguem dentro das salas de aula. Cabe ao professor disponibilizar sua turma para participar de uma das atividades programadas e para a visita da feira do livro. Não é ele quem escolhe as atividades que envolverão seus alunos, ainda que possa sugerir temas ou escritores para a programação.

Os professores relacionam-se com esse evento - que acontece em horários alternativos aos do seu trabalho, nas bordas das janelas da sua sala de aula e que “bagunça” o seu planejamento comum durante uma semana – de diferentes maneiras. Uma evidência desse fato é a frequência extremamente elevada dos docentes na atividade programada para as quartas-feiras à noite, quando todos os professores devem estar obrigatoriamente no colégio, em comparação com outros momentos da FLIM. São oferecidos bônus aos professores para a aquisição de livros na feira que corre durante a semana do evento, bem como são enviados reiteradamente diversos e-mails à comunidade escolar num esmero para garantir público interno. Há, enfim, um esforço para que, durante uma semana, o livro literário seja elevado à categoria de grande atrativo, juntamente com outras manifestações artísticas. Mas, em alguns momentos, os professores se mantêm ao longe.

Outro instrumento institucional que interfere no trabalho e concepção de literatura do professor é a biblioteca, ou bibliotecas (a Biblioteca da Fase I, a Biblioteca da Fase II e a Biblioteca Anárquica. Esta última não é gerenciada por funcionários especializados, mas sim mantida e organizada pelos alunos do Ensino Médio, tendo os leitores a possibilidade de realizar empréstimos sem registros ou prazos). Elas fazem parte do Departamento de Mídiaeducação, contam com um orçamento específico e desenvolvem estudos e planejamentos próprios, os quais levam em consideração o professor, mas que, ainda assim, são desenvolvidos de forma autônoma.

A biblioteca da fase I atende todas as turmas do Maternal até o 7º ano e também é uma ferramenta institucional de promoção à leitura com a qual os professores se relacionam de formas variadas. Ela dispõe de um livro de registros de frequência das turmas, o qual serve, sobretudo, para organizar os horários disponíveis para cada professor e seus respectivos alunos.

Previamente, é agendada pela biblioteca uma média de duas visitas mensais ao espaço para a Hora do Conto, para o empréstimo/devolução de livros ou para leitura simplesmente (no caso dos 6º e 7º anos). Os professores recebem esses agendamentos prontos e impressos, tendo a possibilidade de solicitar reagendamentos, visitas extras ou cancelamentos. As atividades programadas para as visitas são pensadas pela biblioteca e, eventualmente, podem sofrer alterações por sugestão do professor, aproximando-se de alguma prática que vem sendo desenvolvida em sala.

O livro de registros de 2013 corrobora uma tese defendida recentemente por pesquisadores da leitura literária na escola: a dificuldade de se encaixar o livro literário no espaço-tempo do colégio. Escolheu-se aleatoriamente uma turma de cada série do Ensino Fundamental I e dos 6º e 7º anos, verificando-se que:

- as turmas do 1º ano e do 4º ano são as que mais frequentaram a biblioteca – uma média de 13 vezes ao ano.
- as turmas do 6º ano não foram à biblioteca.
- as turmas do 7º ano raramente foram à biblioteca.
- a partir do 3º ano, se intensificam os reagendamentos ou cancelamentos, evidenciando a dificuldade dos professores de adaptarem seus planejamentos e seu tempo às atividades da biblioteca.
- os motivos mais citados para cancelamentos ou reagendamentos são avaliações e festas ou eventos escolares.

Os apêndices 1 e 2 correspondem aos gráficos que apresentam esses dados.

Iniciativas como a promoção da FLIM ou a decisão de investir maciçamente nas bibliotecas, são modos institucionais de constranger os professores a considerarem a leitura e a literatura de alguma forma. Que ecos essas iniciativas produzem de fato no trabalho docente?

4.4 CINCO PROFESSORAS E SEUS IDEAIS DE LEITURA LITERÁRIA

Um projeto de trabalho tão voltado à literatura como é o da área de Língua Portuguesa e mais todo esse investimento em leitura a que viemos acompanhando não combinava em nada com o quadro que se podia identificar nas reuniões pedagógicas realizadas pelo colégio entre os anos de 2010 e 2012 (depois os professores começaram um ciclo diferente de estudos e se organizaram por núcleo/série).

Nesse período, quase semanalmente, pouco mais de 20 professoras (não havia professores) da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental se reuniam em área para estudos que atualizassem as concepções da disciplina frente aos desafios diários do contexto. A proposta institucional consistia no estudo de Manuel Castells, Pierre Levy, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky e outros autores, que davam aos debates um tom marcadamente político e sociológico. Não era tempo de se discutir o objeto específico das ciências. A ordem era tecer uma concepção comum e menos fragmentada de homem, necessidade assinalada por Edgar Morin:

Paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas. Essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade, e esconde o próprio ser humano. Tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem. Assim, Lévi-Strauss acreditava que o fim das ciências humanas não é revelar o homem, mas dissolvê-lo em estruturas. (MORIN, 2003, p.41)

Nos intervalos do discurso oficial, contudo, as professoras não podiam furtar-se a relatar suas angústias com o trabalho em sala, as quais, a despeito do projeto da área, frequentemente pareciam ligadas a uma ausência de clareza quanto à concepção do objeto específico da disciplina. Ao final do ano, quando os estudos gerais começavam a ser sistematizados a partir do olhar de cada área, afloravam claramente as inquietações em relação a, por exemplo, como a literatura poderia de fato tornar o sujeito mais preparado para o contexto que ia sendo delineado com o auxílio dos sociólogos. Afinal, conforme o grupo havia escrito em seu projeto de 2009, esta era a sua principal aposta e contribuição para a formação dos alunos. No ano, em que se buscou compreender a própria ciência a partir da teoria da complexidade proposta por Edgar Morin, a área de Língua Portuguesa traduziu-se essencialmente por

meio da leitura, sobretudo literária, como o atesta a quantidade de vezes em que é mencionada no documento completo:

Como poderiam os alunos interpretar uma realidade que conhecem apenas de forma fragmentada? As exigências educativas da sociedade estão relacionadas às diferentes dimensões da vida, das pessoas e do trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural que não são oferecidas a todos os grupos sociais que nela se inserem. Teria o aluno dados suficientes sobre a cultura formadora de seu país? Conhece a cultura indígena? A africana? O mundo feminino? As sexualidades lésbica e homossexual? O mundo das pessoas pobres, miseráveis e trabalhadoras? A realidade dos famintos? A comunidade agrária de seu país? A realidade dos deficientes físicos e mentais? A condição da terceira idade? A cara do Terceiro Mundo? O que ele assiste através das multimídias corresponde a qual lado da verdade?

Isto nos faz refletir sobre as exigências presentes no âmbito escolar, norteando todo o processo educativo que envolve atividades de desenvolvimento integral do sujeito, acelerando ainda mais a participação e o contato com todas as fontes que o remetem à participação social. Este acesso se dá, primordialmente, em Língua Portuguesa, através do mundo da escrita. Produzir e compreender diferentes linguagens de diferentes culturas, contextualizadas no tempo e no espaço, **é o fator que está diretamente ligado a criação de situações propícias para ler**, dando sentido a esta aprendizagem acrescentada por estímulos exteriores, determinando-os e concretizando-os no âmbito escolar. Segundo Morin, “é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existentes entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência uma e múltipla, simultaneamente.

Sabemos que o aluno tem potencialidades de ser um leitor que pense consciente dentro de um contexto, problematize questões, lance-se ao novo com responsabilidade, levando em conta os princípios éticos e valores humanos, que tanto se discute hoje no contexto científico, cultural e social. É mister oportunizar estes elementos.”

(COLÉGIO PESQUISADO, 2009, p.26).

A equipe estava dividida entre professoras generalistas (duas por série), que davam aulas de todas as disciplinas, mas assinavam o planejamento de Língua Portuguesa, e quatro especialistas, as professoras formadas em Letras e que ministravam apenas aulas de Português para os 4º e 5º anos. Quando o tema da literatura surgia nas discussões, invariavelmente a atenção se voltava às especialistas, como se tivessem respostas. Tanto em 2011, quanto em 2012, partiu do grupo o pedido de uma reunião extra para debater o ensino da literatura.

Em 2013, eu, que era uma das especialistas, mas não tinha respostas, ingressei no Mestrado em Educação da UFPR, dando início a esta pesquisa

que apresento agora. Já naquele ano, cinco professoras me permitiram esquadrinhar seus projetos individuais atrás das conclusões que exponho logo mais. Antes, porém, apresento mais adequadamente as professoras em questão.

As autoras dos projetos individuais que possibilitaram este estudo eram todas do Ensino Fundamental I: uma professora do 1º ano, outra do 2º ano, outra do 3º ano e duas do 4º ano, sendo que, uma destas também era professora do 5º ano. Quatro das docentes exercem o magistério há mais de 20 anos, uma delas é professora há 15. Três professoras estão há mais de 10 anos na instituição (o que indica que participam do projeto formativo há bastante tempo e que foram co-autoras do projeto da área que constitui hoje o PPP). As outras duas professoras ingressaram nesta escola há 8 e 4 anos, estando, portanto, no grupo que assinalou a necessidade de se debater o ensino de literatura em área.

A representatividade do grupo torna-se tão mais interessante à medida em que observamos a ausência de parâmetros legais para a literatura no Ensino Fundamental. No sistema público, enquanto o Ensino Médio se pauta pela historiografia literária, o fundamental se guia pela intenção de suscitar o prazer de ler; caracteriza-se, conforme descrito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas...” (2006, p.61). No colégio pesquisado, os parâmetros teriam de ser garantidos pelo projeto da área, mas, como visto, a participação nos estudos e escritos coletivos ainda não garantia segurança suficiente.

4.5 A LEITURA DOS PROJETOS INDIVIDUAIS

É no final do ano letivo, concluindo um ciclo de estudos e debates, que os professores escrevem seus *Projetos Individuais*. Nesses projetos refletem sobre acertos e desacertos do ano que termina e planejam o ano seguinte à luz dos referenciais teóricos contemplados ao longo dos meses de trabalho que se findam. Esses projetos são lidos pelo SOP (Serviço de Orientação

Pedagógica), que dialoga com o professor, tecendo comentários críticos e apontando caminhos para aprofundar este ou aquele fator.

Os projetos individuais de cinco professoras constituíram o principal material de pesquisa deste trabalho. Em sua estrutura, eles se assemelham, em parte porque a equipe pedagógica do colégio costuma orientar os professores a escreverem conforme uma estrutura-padrão, a qual, entretanto, nem sempre eles querem ou podem seguir. Se essa estrutura fosse seguida à risca, os professores apresentariam os eixos de conteúdos com que trabalham (frases-síntese da concepção da ciência definidas em encontros formativos de cada disciplina) e, a seguir, os justificariam com base numa análise de contexto, demonstrando suas implicações no trabalho diário com os alunos, bem como as dificuldades para efetivá-los. Na prática, porém, o resultado final costuma ser diferente.

Os projetos individuais apresentam uma explanação inicial do pensamento complexo, com o que os professores buscam demonstrar que compreenderam essa base transdisciplinar adotada pelo colégio. Num segundo momento, o texto se apresenta como uma síntese dos estudos do ano – no caso dos projetos analisados, o contexto histórico-social macro e micro. Alguns professores ultrapassam a síntese e demonstram uma compreensão mais crítica do estudo empreendido e dos referenciais teóricos com que tiveram contato por sugestão do SOP. Finalmente, o docente procura oferecer uma reflexão do trabalho que realizou em sala de aula, apontando, na maior parte do tempo, como transpôs para sua prática metodológica-avaliativa os objetivos que foram se desenhando pelo ano de estudos coletivos. Vale dizer que a própria escola alimenta grandes expectativas quanto a essa produção autoral do professor:

De acordo com as expectativas da instituição, as demandas de estudo e de sistematização reflexiva nos projetos escritos de cada professor (representando sempre uma disciplina e a série com que trabalha) colocam-no na condição de sujeito com autonomia e inserido no projeto educativo [...] A autonomia do professorado, entretanto, pode estar em consonância com o projeto educativo da instituição.

(COLÉGIO PESQUISADO. Texto 1. p.19)

Em 2014, quando empreendíamos a análise documental do relato dos professores participantes, a publicação de um outro trabalho de pesquisa também ambientado na mesma escola e com foco semelhante, trouxe importantes conclusões que nos auxiliaram na interpretação dos dados que encontramos. Constatando que o engajamento na leitura era essencial para a participação efetiva dos professores nos projetos formativos da escola, Juliana Heleno¹² empenhou-se em desvendar algumas das concepções de leitura dos docentes. Dialogando com um grupo de 34 professoras, representantes da Educação Infantil e do Fundamental I do colégio, acabou por descobrir que a maior parte delas considera como leitura apenas os gêneros ficcionais escritos e aquelas feitas por prazer ou de forma espontânea. Tendo isso como verdade, 5 delas ou 14,7% se declararam não leitoras, apesar de semanalmente lerem no mínimo autores de diferentes áreas como condição de participação no projeto de formação continuada da escola.

Com base na realidade que encontrou, Heleno concluiu que a leitura de não ficção, para essas professoras, não é considerada leitura e que este e mais alguns outros consensos incidem diretamente sobre a sua forma de planejar e executar o trabalho com a formação de leitores. Ao iniciar seu trabalho, a pesquisadora estava preocupada com os hábitos de leitura das professoras, projetando descobrir maneiras mais efetivas de organizar os momentos de formação continuada dos docentes. Ao longo de seu percurso investigativo, as descobertas levaram-na a considerar também que as concepções de leitura utilizadas pelas professoras em suas autoavaliações determinam o que projetam para seus alunos. Finalizou a pesquisa, de forma generosa, propondo o debate e a ampliação da concepção de leitura, bem como o incentivo à formalização de estratégias de mediação de leitura que permanecem sem registro nos planejamentos e que são executadas sem muita intencionalidade.

Sem recorrer a questionários específicos, mas também buscando no relato escrito das professoras entrever suas concepções de leitura, observamos que os referenciais coletivos para o trabalho com a linguagem

¹² Juliana Heleno é integrante da equipe de Orientação Pedagógica da escola e professora pesquisadora dos projetos de formação dos professores. Defendeu sua dissertação de mestrado sobre o tema em 2014 na PUC-PR.

ainda são pouco efetivos. No caso do trabalho com a leitura literária, concluímos, como Heleno, que há urgência em tornar menos intuitivas as estratégias empregadas para tratar do tema na sala de aula, bem como sistematizar as iniciativas já em curso. Acreditamos ter dado um passo adiante, redescobrimo em Bakhtin - um pensador já reconhecidamente tão afinado com as ambições formativas da escola - a possibilidade de conferir consistência aos debates que se mostram inevitáveis.

Para a leitura dos projetos individuais, cabe recordar que constituem atos discursivos. Como é inerente à linguagem (ao menos na concepção bakhtiniana que adotamos aqui), esse exercício de escrita dos professores, tal como um raio, se refrata no mar de discursos que já recobrem os objetos. Inscreve-se, pois, numa cadeia de enunciados e, prevendo uma atitude responsiva, se apresenta sob determinada forma e não de outra. Essas condições estabelecem, portanto, os ditos e interditos do discurso.

Tendo-se ciência desse pressuposto teórico, podemos dizer que é marcante entre as professoras a preocupação com o contexto histórico e cultural em que vivem seus alunos. Falam de individualismo, de insegurança social, de consumo excessivo, da descartabilidade e dos impactos das novas tecnologias sobre as relações humanas. Esse discurso é unânime e frequentemente repetido, fazendo jus às sucessivas propostas da escola de que o tempo e espaço de professores e alunos sejam considerados de forma crítica. Em geral, essa preocupação é apresentada já nos parágrafos iniciais dos projetos individuais, pois, naturalmente, serviria para justificar as escolhas de concepção da ciência, metodologia e avaliação. Esse elo, entretanto, não aparece tão claramente nos textos, sobretudo porque ainda há certa dificuldade em compreender de que forma os estudos da linguagem poderão responder ao panorama traçado.

Uma das professoras se mostra preocupada com o contexto cultural de seus alunos:

Nesse sentido, **nós professores, na medida do possível, devemos acompanhar as novidades que permeiam o universo de nossas crianças**, fazendo papel de mediador, orientador e estimulador para que elas possam desenvolver diferentes olhares e novos modos de percepção da realidade, permitindo assim que os nossos alunos possam ter uma leitura real e crítica do contexto em que estão inseridos.

As imagens veiculadas pela mídia influenciam a memória cultural infantil e jovem, ditando parâmetros para modos de ser, pensar e agir, por isso, **é necessário que os educadores promovam espaços de diálogo** onde essas verdades possam ser desconstruídas e não aceitas como prontas e acabadas.”

(PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, p.26 Grifo meu.)

Ela conclui que os professores precisam estar atentos ao “universo” das crianças e promover espaços de diálogos. Que relação estabelece, então, com sua área de formação humana?

Dessa maneira, para que a aprendizagem seja significativa, é preciso **ênfatizar o significado em vez da forma, dando ênfase nas interações que a língua permite estabelecer com o mundo.** É importante fazer com que as crianças sintam interesse pela leitura para assim se ver como integrante de uma sociedade e estimulem seu contato com o mundo.” (PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, P 14.)

A autonomia que está sendo construída traz uma grande importância a esses pequenos/grandes sujeitos leitores/escritores que passam a participar deste novo/velho mundo e a registrar por meio de ideias sua história, nesta grande história de que fazemos parte. (PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, p.24)

Tanto a escrita como a leitura, mas, principalmente a leitura, são apontadas como meios de formar sujeitos mais preparados para a sua realidade, instrumentos geradores de autonomia. Aqui, entretanto, já começamos a entrever uma das principais conclusões a que esta pesquisa nos leva: existe uma compreensão de que a concepção sociointeracionista da linguagem valoriza o conteúdo em detrimento da forma, sobretudo no que diz respeito à literatura. É bem possível que tal interpretação tenha surgido dos embates bakhtinianos com Saussure, identificado com o estruturalismo. Entretanto, trata-se de ideia equivocada, pois é precisamente nas formas linguísticas que a ideologia dos diferentes discursos será representada. Esse dado torna impossível separar forma e conteúdo, tal como sonhavam os formalistas.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochínov já defendia que, fora da palavra, não há nada. É a palavra, é o signo que materializa a ideologia, o sentido: “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (Bakhtin, 2009. p. 38). Neste mesmo livro, ele analisaria a questão do discurso citado, demonstrando como elipses, abreviações e verbos *dicendi*, por exemplo, podem ser fecundados com a

emoção e a afetividade. Ler e escrever, assim, passam por adquirir a consciência dos valores que as formas linguísticas podem conter.

Uma das professoras que expõe mais claramente a fundamentação bakhtiniana da linguagem adotada por sua área escreve:

Partindo, portanto, de textos e discursos que circulam socialmente, não se pode perder de vista que estes são produtos de criação ideológica. Daí a importância de irmos além dos fatores linguísticos e propiciarmos também a reflexão, questionamentos acerca dos valores extralinguísticos, ou seja, discursivos.
(PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, p.10)

Aqui a pergunta que nos parece cabível é a respeito de onde encontrar os “valores extralinguísticos”. A professora ilustra a concepção de linguagem com uma estratégia metodológica. Trata-se de um texto de divulgação científica, escrito por Luiz Carlos Cagliari, da UNESP, para a revista *Ciência Hoje das Crianças*, com a finalidade de contar a história das letras e do surgimento do alfabeto. A situação enunciativa, portanto, coloca um linguista renomado a explicar para crianças algo de sua especialidade. Analisar discursivamente esse enunciado, compreendendo a relação de valores estabelecida entre os sujeitos em interação é considerar, por exemplo, a escolha intencional que o adulto faz de unidades lexicais geradoras de informalidade:

“A escrita também era bem diferente da atual, feita com desenhos. Para quem não sabia desenhar era um verdadeiro abacaxi”.

“Mais tarde, usou-se também madeira, metal e pedra para escrever. A ideia pegou.”

“Se a gente espichar a fala devagar, ao dizer cavalo, por exemplo, alguns sons chamados ‘vogais’ ficam destacados: caaa + vaaa + looo.”

Ao escolher expressar-se por estas e não por outras formas linguísticas, que imagem o escritor faz de seu leitor? Das crianças? O que espera delas? Igualmente poderiam ser problematizados outros elementos textuais, inclusive as imagens que acompanham o texto. Já a proposta da professora para desenvolver a chamada competência discursiva dos leitores consiste em cinco questões:

- Letras podem ser falsas ou verdadeiras?

- Algumas frases podem ser verdadeiras e falsas ao mesmo tempo?
- Às vezes, você não tem palavras para os seus pensamentos?
- Às vezes, você inventa palavras que não tem significado? Escreva algumas de suas palavras inventadas.
- Use uma palavra que você inventou numa frase. A frase faz sentido? Explique.
- Quem inventa as palavras? Será que são as pessoas ou os dicionários?

Como visto, as perguntas propostas procuram levar as crianças até a realidade do povo que, um dia, se viu inventando o alfabeto, tema do artigo. Isso gera identificação com o conteúdo do texto, e é importante também à medida que aciona um conjunto de discursos com que o leitor teve contato previamente, nesse sentido há uma contraposição de vivências. O foco está claramente na interação entre texto e leitor, mas a experiência seria enriquecida se um outro sujeito completasse a interação: o autor do enunciado com todos os seus julgamentos e valores materializados na palavra. A professora finaliza sua exposição com alusões diretas a Bakhtin, e nós concluímos que uma nova dimensão dessa concepção de linguagem bem poderia ser redescoberta.

O texto acima (“A história das letras”) tem circulação social: um texto informativo veiculado em uma revista para crianças (*Ciência hoje das crianças*). As atividades propostas levam à reflexão sobre o assunto discutido, sobre a língua, levando a criança a relacionar conhecimentos prévios com os novos trazidos pelo texto em questão. Há uma tentativa de propiciar a interação entre conhecimento de mundo e conhecimento novo e entre a criança e o texto.

A linguagem, portanto, não está no sistema, mas na interação. Desse modo, o papel do outro, numa *atitude responsiva* (Bakhtin, 1997), é fundamental para que haja uma situação comunicativa, visto que a comunicação só ocorre na interação. Os sentidos das palavras – embora muitas delas já possuam significados socialmente aceitos – são construídos na interação do sujeito com o seu interlocutor, sendo o diálogo condição para que haja linguagem. Temos, assim, uma visão dialógica da linguagem: sujeito-sujeito, sujeito-meio, sujeito-texto/discurso, discurso-discurso. [...]

Daí a crítica de Bakhtin aos estudos da língua que partem de orações, pois estas são retiradas de um todo significativo, de um contexto mais amplo, perdendo sua função social.

(PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012. p.12)

Outra professora apresenta uma de suas estratégias para trabalhar a linguagem a partir de uma perspectiva dialógica: recobrir intencionalmente a sala de aula de textos diversos.

É por meio dos rótulos, placas, logotipo, etc. que a criança se depara com a escrita e percebe a função social em nossa sociedade. Por isso, a necessidade da sala de aula ser um espaço alfabetizador, para que possa compreender que, através da leitura de uma placa ou rótulo, possui significado, pois é uma palavra-texto, onde os alunos realizam uma leitura de imagem para compreender o significado. (PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012. p.61)

Há inventividade e liberdade para os textos ditos de circulação social: receitas, rótulos, placas. Quanto à literatura, parece haver silêncio. É uma instituição que permanece à parte, especial como os vinhos raros, porém também tão hermética quanto eles.

[...] entendemos o trabalho com a leitura a partir da leitura e interpretação de placas e rótulos. Para que mais tarde inicie a decodificação e compreensão daquilo que está lendo. Por isso, os alunos têm acesso direto na própria sala de aula, com gibis, revistas, livros de história e jornal, e sempre iniciam suas primeiras tentativas de leitura em socialização com os demais colegas. Porém as estratégias de leitura na educação infantil não estão dissociadas do desenvolvimento da linguagem escrita **e com literatura**, sendo que caminham paralelamente. (PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, p.70)

“...a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas” escreveu Rildo Cosson (2014, p.17) numa perspectiva que combina muito com Bakhtin. Falando da natureza do romance, o pensador russo disse:

Ele [o prosador-romancista] acolhe em sua obra as diferentes falas e as diferentes linguagens **da língua literária e extra-literária**, sem que esta venha a ser enfraquecida e contribuindo até mesmo para que ela se torne mais profunda (pois isto contribui para a sua tomada de consciência e individualização). Nesta estratificação da linguagem, na sua diversidade de línguas e mesmo na sua diversidade de vozes, ele também constrói o seu estilo, mantendo a unidade de sua personalidade de criador e a unidade do seu estilo (de uma outra ordem é verdade). (BAKHTIN, 2010, 104)

E se há tanta riqueza na representação de linguagens dentro da obra literária, o que a faz merecer tratamento diverso dos gêneros não ficcionais?

Ao menos uma professora mostra se aproximar dessa maneira de conceber o literário.

O texto literário vem a ser compreendido como um diálogo em execução, pois as obras constroem relações e interações recíprocas, as quais se ampliam para outras formas discursivas. Ele prevê a existência do autor-leitor que concebe as relações estabelecidas entre os textos e as compreende de modo implícito e explícito, assim como prevê a existência do leitor-autor, que estabelece conexões com outros textos a partir do que texto que lê.

(PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, p.53)

Mesmo assim, as professoras exploram o texto apenas até o limite da intertextualidade, da contextualização cultural da obra e dos atos cognitivos de interpretação (inferências, previsões, generalizações, construções de imagens mentais e outros.). Isso é mais ou menos o que propõe Rildo Cosson (2014) em *Letramento Literário*, segmentando a metodologia que propõe em *antecipação, decifração, interpretação e expansão* do texto. Por parte das professoras, parece haver um respeito imenso em relação à materialidade da obra literária. Uma delas cita Regina Zilberman e Marta Costa a fim de corroborar a tese de que o texto literário não deve se prestar ao uso “ordinário” que destinamos aos gêneros comuns.

Desde a educação infantil, a literatura deve ser abordada em sala de aula como pensamento e arte devido ao caráter estético de sua linguagem, tomando a leitura literária como produção de sentidos, emoções e afetividades. Para tanto, é essencial que a literatura, enquanto arte, não seja na escola matéria aprisionada, servindo como pretexto para o trabalho de habilidades, conteúdos, disciplinas. As práticas de leitura realizadas com as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo necessário o desenvolvimento posterior de atividades como desenho, pinturas, perguntas, dramatizações. [...]

(PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, p.66)

Vimos neste mesmo trabalho que, academicamente, o discurso defensor da não diretividade na exploração do texto literário tem seus partidários, mas também não é unanimidade, tendo sido revisto pela própria Marisa Lajolo, responsável pela expressão “texto não é pretexto”. Aqui, a professora demonstra agir de acordo com o que lhe parece mais coerente, dada a ausência de referenciais coletivos claros e conhecidos sobre o tema. Além do mais a própria sacralização sofrida pelo livro em diversas instâncias sociais constitui o professor como sujeito também.

Por outro lado, estas restrições com relação ao texto literário nem sempre significam esvaziamento de estratégias. A referida professora procura demonstrar o caminho por meio do qual promove a exploração da obra literária sem “mutilações”, como defende Marta Moraes, citada em seu projeto individual. “A boa literatura, por si só, promove reflexões, propicia conexões com experiências vivas e textos lidos, desperta emoções e sentimentos”, escreve a professora, enquanto apresenta as estratégias metodológicas que utilizou no trabalho com o livro *Alice no País das Maravilhas*:

As impressões sobre o tema da infância e da adolescência e da capacidade de fatos extraordinários serem uma constante no país das maravilhas foram bastante discutidas, bem como as conexões com outras experiências/obras/mundo, as previsões e inferências, as características do gênero ficcional, os elementos da narrativa, os conhecimentos prévios e a formação de novos conhecimentos, as imagens mentais e sensoriais, a linguagem estética e a leitura individual e compartilhada.

(PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, p.67)

Rildo Cosson, como vimos, defende abertamente o acompanhamento escolar da leitura literária, o que significa propor estratégias metodológicas capazes de modificar o modo como o leitor está interagindo com as vozes que encontra dentro do livro:

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

(COSSON, 2014, p.23)

Ainda assim, seus exemplos de estratégia, nos chamados *intervalos* de leitura, deixam de explorar o modo como o escritor soube empregar as formas linguísticas para constituir os diferentes discursos a que se propôs representar. Quando se aproxima disso, Cosson o faz de forma bastante redutora, tanto que não apresenta nenhum exemplo dessa possibilidade. Prevê a leitura de textos que possam dialogar com o tema do livro ou até a “microanálise de recursos

expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar”, (2014, p.63), mas esta microanálise não parece privilegiar a essência da atividade literária que, para Bakhtin, corresponde a fazer curvar os discursos à vontade do prosador.

O prosador não elimina as intenções alheias da língua feita de linguagens de suas obras...O prosador utiliza-se de discursos já povoados pelas intenções sociais de outrem, obrigando-os a servir às suas novas intenções, a servir ao seu segundo senhor. Por conseguinte, as intenções do prosador refratam-se e o fazem sob diversos ângulos, segundo o caráter sócio-ideológico de outrem, segundo o reforçamento e a objetivação das linguagens que refratam o plurilinguismo.
(BAKHTIN, 2010, p.105)

O que defendemos aqui não é o abandono das práticas de leitura já aplicadas pelas professoras, mas a dessacralização do livro literário em nível suficiente para permitir deliciar-se com a leitura discursiva da atividade literária. Nesse caso, sim, se poderia experimentar o gosto pela habilidade em dominar a linguagem, seja por meio da escrita ou da fala.

Ao descrever os processos pelos quais seus alunos desenvolvem a linguagem, uma das professoras permite reconhecer a existência de um fenômeno quase lírico: a proximidade da criança ainda não alfabetizada da genialidade dos escritores consagrados como Dostoievski:

Durante os primeiros anos de vida, o conhecimento é realizado por sequências simbólicas ou brincadeiras de faz-de-conta. A criança constrói uma representação tão factual do mundo, por exemplo, quando pega uma banana e faz de conta que é um telefone, ela representa factualmente sua experiência, compreende que pode representar objetos reais.
(PROJETO INDIVIDUAL DO PROFESSOR, 2012, p.73)

Não são apenas os objetos que as crianças representam. Ao se mostrarem especialmente atentos aos muitos discursos que se entrecruzam nas interações sociais, ambos, criança e autor maduro se encontram na brincadeira do faz-de-conta. O que os difere é que este mimetiza criticamente os discursos que encontra, ora com ironia, ora com suavidade, servindo-se à vontade das palavras que domina. Àquela seria bom que não lhe furtassem aprender nos livros de literatura a destreza do poeta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autores do Círculo de Bakhtin decretaram a impossibilidade de inaugurar a palavra, uma vez que, pelo menos desde Adão, o mundo está recoberto dos discursos que outros enunciaram e com os quais é inevitável relacionar-se.

De alguns elementos que compõem a materialidade do mundo, talvez se possa dizer que estejam recobertos por camadas discursivas ainda mais espessas. Esse seria o caso da literatura. A presente pesquisa dedicou-se intensamente a dialogar com algumas dessas ideias sobre a natureza literária, até o último momento desconstruindo algumas delas.

Identificávamos já, desde o início do processo investigativo, um impasse nas questões relacionadas ao ensino de literatura na escola; havia muita sacralização do objeto e poucas estratégias metodológicas efetivadas. O objetivo, portanto, era buscar fundamentação teórica que permitisse julgar com maior lucidez o que era dito sobre a literatura, desmistificando discursos. Alimentávamos a hipótese de que a literatura perdia espaço na escola, substituída por outros gêneros e linguagens; era necessário encontrar um meio de promover o amadurecimento do leitor, tornando-o capaz de apreciar a sofisticação do trabalho com a linguagem literária.

Partindo-se desses pressupostos, a pesquisa se organizou em quatro vertentes que, aqui, originaram também quatro capítulos. O primeiro deles dedicou-se a desvendar as origens do prestígio do livro literário em todos os setores sociais, bem como as origens da ideia de que a literatura corre perigo. Apresenta como resposta o fenômeno cultural humanista vivido aqui e na Europa do século XIX, o qual foi responsável tanto pela valorização da literatura, quanto do grego e latim enquanto símbolos de refinamento. Identifica ainda como possível explicação o fenômeno que Gabriel Zaid batizou de grafomania: uma tendência social a publicar, a escrever, a falar, mais do que a ler ou a ouvir. Daí que os livros se multipliquem em escala exponencial, bem como a culpa por permanecerem fechados.

Com o abandono progressivo e ocidental do modelo cultural humanista, vemos a escola brasileira abrir espaço para outros gêneros textuais que não os literários. Para alguns, esse fato é um sinal claro da desvalorização da

literatura na escola. Inicialmente, também pensávamos assim, mas conhecer a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin nos levou a abandonar tal hipótese. O romance, como qualquer outro texto não ficcional, constituirá um palco de discursos e interações discursivas. Sem idealizações, não encontraremos motivos para lamentar que a literatura divida espaço com outros textos e linguagens. A formação e a humanização do sujeito continuam a ocorrer, mas por outros meios que não exclusivamente a literatura. Alguns teóricos começam a aceitar tal ideia, mas não todos. Em certos círculos, a admissão desse fato ainda poderá ser muito mal recebida.

No segundo capítulo da dissertação, apresentamos alguns dos representantes da visão acadêmica que enxerga um empobrecimento do repertório literário na escola, que identifica uma crise de leitura, defendendo práticas metodológicas que não interfiram no prazer do leitor.

Vimos que os critérios de julgamento do que seria a boa ou má literatura na perspectiva desses críticos não resistem à interação entre texto e sujeito. Acabam se revelando uma forma de preconceito e exclusão, sendo calcados em leituras institucionalizadas das obras, no gosto de uma parcela pequena e privilegiada da população e desconsiderando as reações do leitor comum ou daquele que partilha de valores diferentes dos críticos literários. Martyn Lyon e Márcia Abreu são as vozes que nos ajudam a sustentar essas conclusões.

Já quanto à liberdade para explorar o texto literário, Rildo Cosson, e Gabriel Zaid permitem compreender que o leitor precisa ser levado a conversar com os autores. Esse diálogo precisa ser promovido de modo a ressaltar as sutilezas da construção literária, a qual, como demonstrou Mikhail Bakhtin, representa em diversos matizes, às vezes sérios e sóbrios, às vezes coloridos e irônicos, os discursos de outrem.

Nessa seção do trabalho, acreditamos que também foi relevante identificar o interessante amadurecimento e reflexão de Marisa Lajolo, para quem, nos anos 80, a reflexão sobre a linguagem, sobre os temas abordados ou qualquer outro procedimento de construção do texto literário conspurcava a fruição do leitor. No século XXI, a pesquisadora revisa a máxima: “texto não é pretexto”.

Entender porque a literatura se tornou tão valorizada e protegida de mãos, leitores e professores considerados inábeis nos pareceu condição

fundamental para combater consensos pedagógicos aceitos sem maiores reflexões e determinantes da seleção cultural feita pela escola.

Mas a consistência para propor um caminho diferente é encontrada no Círculo de Bakhtin, cujas contribuições aparecem no terceiro capítulo deste trabalho. A concepção bakhtiniana de romance já nasceu num contexto em que esse gênero era visto como espécie de propaganda moral, sem maiores sofisticações formais. Algo muito semelhante ao que se tem hoje, com tantos discursos erroneamente defendendo a supremacia do conteúdo literário sobre a forma.

Ao defenderem que a palavra é marcada ideologicamente, ao proporem uma teoria dos gêneros do discurso, ao refletirem sobre o enunciado e as formas de citação do discurso de outrem, os pensadores russos revelam uma dimensão em que é possível estudar de forma crítica os diferentes grupos sociais, as diferentes visões de mundo, sem fugir da materialidade do texto literário (texto que também é constituído de silêncios).

Como já dito, romance é palco de múltiplas representações discursivas, característica que o torna poderoso elemento formativo (não o único). Por meio dele se pode interagir com uma gama de discursos e ideologias. Então fará sentido o “viajar por meio da literatura”.

Quando, num quarto movimento, visitamos a escola para observar os ecos desses consensos todos no trabalho com a literatura, chegamos, talvez, a uma das conclusões mais importantes: a concepção bakhtiniana de linguagem está entre os professores, é citada diretamente por eles, mas interpretada de forma equivocada e, praticamente, desconhecida no campo da literatura.

A escola aposta na literatura como meio de promover uma visão crítica do contexto social, político e histórico, mas tem pouca clareza em relação a como a isso poderá se concretizar. Acredita que o meio de efetivar tal propósito seja privilegiar o conteúdo dos livros de literatura, deixando a forma para ser evidenciada em textos considerados menos nobres. Aceita tão somente que a literatura seja explorada enquanto leitura prazerosa ou como espaço para o exercício de habilidades cognitivas: estabelecer relações intertextuais, sequenciar ideias, construir imagens mentais, estabelecer relações de causa e consequência. A literatura recebe tratamento diferenciado de outros tipos de texto e é preservada de determinadas atividades. A escola acredita que

privilegiando conteúdo em vez de forma está aplicando uma concepção dialógica da linguagem. O Círculo de Bakhtin é invocado diversas vezes para justificar decisões metodológicas que vão nesse sentido.

Ante a isso, concluímos essa sequência de movimentos investigativos defendendo que a potencialidade formativa da literatura será efetivada quando conciliarmos forma e conteúdo, compreendendo finalmente que as escolhas enunciativas não podem ser desinteressadas, sendo determinadas por diferentes ideologias. A criticidade que o livro possa suscitar está na compreensão do modo como o prosador assume ou rejeita as palavras que são sempre de outrem. Entender o livro como palco de múltiplas representações discursivas nos devolve a liberdade de explorar a literatura de forma consistente, sem medo. Conquista importante para a formação de um sujeito que se constrói pela linguagem, na interação com os demais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Unesp, 2006. Coleção Paradidáticos.

ASSUMÇÃO, Jeferson. Leitura cultural, crítica ou utilitária. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 83-94.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida, et e al.(Org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/Fae/UFMG, 2003. p. 75-83.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. São Paulo, Hucitec Editora, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo, Perspectiva, 2009

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 18 de out. 2012. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vol. 1).

BORIS, EICHENBAUM. A teoria do método formal. In: TODOROV, Tzvetan. **Teoria da literatura: textos dos formalistas russos**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: editora Unesp, 2013.p.31-82

CASTRO, Gilberto de. et e al. Leitura: o livro e a formação do leitor na mídia escrita brasileira. In: CASTRO, Gilberto de; PIKANÇO, Deise Cristina de Lima; (Orgs.). **Educação, mídia, sociedade**: alguns ensaios discursivos. Londrina: Eduel, 2011. p.271-297

CASTRO, Gilberto de. (2007). **O discurso sobre o livro, a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira e suas implicações educacionais**. Leitura: teoria & prática, Campinas, SP. Ano 25, número 49, p. 47-52, 2007.

CASTRO, Gilberto. **Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo**. Chapecó: Argos, 2014.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino de literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007

CURITIBA. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Ensino Fundamental. Vol. 3. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3010/download3010.pdf>. Acesso em 07/07/2015.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo, Atlas, 2002.

DJANGO Livre. Direção: Quentin Tarantino. 2012.

FALEIROS-JOVER, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Amélia Maria; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS-JOVER, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo, Parábola, 2013. p.113 a 133.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que as crianças realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993, 208p.

HELENO, Juliana Cristina. **Formação do professor para a leitura no espaço da escola de educação básica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. Paraná, Curitiba, 2014.

HÉBERT-LESSARD, M. GOYETTE, G. BOUTIN, GÉRALD. Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Instituto Piaget, Lisboa, 2008.

Instituto Pró-livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: 2011. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf. Acesso em 18 de out.2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

JAUSS, Hans-Robert. **História da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa (Org). Poesia: uma frágil vítima da escola. In: _____ **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p.41-51

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M.K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LYONS, Martyn. LEAHY, Cyana. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Tradução de Cyana Leahy. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEDONÇA, Catia Toledo. **À sombra da Vaga-Lume: análise e recepção da série Vaga-Lume.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Paraná, Curitiba, 2007.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORSON, Gary Saul e Caryl Emerson. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. Edusp, 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org). Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: Metodologia das ciências humanas. 2ªed. São Paulo: Hucitec, 1998.p.17 a 27

PEREIRA, Danglei Castro. BERETA, Glaucia. (2013). **Questões sobre o ensino de literatura.** Revista Intertexto.v. 6 n.1 (2013)

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura(1838-1971).** São Paulo. Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Teoria Literária. Linha de Pesquisa: Teoria Literária. São Paulo, Campinas, 2000.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela. In ROCKWELL, Elsie (coord). **La escuela cotidiana.** 2a.reimpr. México, Fondo de Cultura Económica, 1997. Disponível em: http://www.nppd.ufpr.br/nppd/?page_id=249. Acesso em 18 de out. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre a leitura – trilogia pedagógica/Ezequiel Theodoro da Silva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ZAID, Gabriel. **Livros Demais!** Sobre ler, escrever e publicar. Tradução de Felipe Lindoso. São Paulo: Summus, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – GRÁFICO DO NÚMERO DE VISITAS

À BIBLIOTECA EM 2013 69

APÊNDICE 2 – GRÁFICO DA OSCILAÇÃO DO NÚMERO DE VISITAS

À BIBLIOTECA EM 2013 69

